

1998:16

## Lärande dialog

Samtalsmönster, perspektivförändring  
och lärande i grupsamtal

*Lena Wilhelmson*



*Stockholms Universitet  
Pedagogiska Institutionen  
ISBN 91-7153-757-0  
ISSN 1104-1626, nr 88*

---

**ARBETE OCH HÄLSA VETENSKAPLIG SKRIFTSERIE**

ISBN 91-7045-480-9 ISSN 0346-7821 <http://www.niwl.se/ah/>



*Arbetslivsinstitutet*

## Arbetslivsinstitutet

### *Centrum för arbetslivsforskning*

Arbetslivsinstitutet är nationellt centrum för forskning och utveckling inom arbetsmiljö, arbetsliv och arbetsmarknad. Kunskapsuppbyggnad och kunskapsanvändning genom utbildning, information och dokumentation samt internationellt samarbete är andra viktiga uppgifter för institutet.

Kompetens för forskning, utveckling och utbildning finns inom områden som

- arbetsmarknad och arbetsrätt,
- arbetsorganisation,
- belastningsskador,
- arbetsmiljöteknik,
- hälsoeffekter av det nya arbetslivets psykosociala problem,
- arbetsmedicin, allergi, påverkan på nervsystemet,
- kemiska riskfaktorer och toxikologi.

Totalt arbetar omkring 400 personer vid institutet. Forskning och utbildning sker i samarbete med bl a universitet och högskolor.

### ARBETE OCH HÄLSA

---

Redaktör: Anders Kjellberg  
Redaktionskommitté: Anders Colmsjö  
och Ewa Wigaeus Hjelm

© Arbetslivsinstitutet & författarna 1998  
Arbetslivsinstitutet,  
171 84 Solna, Sverige

ISBN 91-7045-480-9, 91-7153-757-0  
ISSN 0346-7821  
<http://www.niwl.se/ah/>  
Tryckt hos CM Gruppen

# Abstract

Wilhelmson, L (1998). Learning Dialogue. Discourse patterns, perspective change and learning in small group conversation. (Doctoral thesis, no 88. Department of Education, Stockholm University, ISBN 91-7153-757-0, ISSN 1104-1626). *Arbete och Hälsa 1998:16*. ISBN 91-7045-480-9, ISSN 0346-7821. Solna: National Institute for Working Life.

This thesis is concerned with the prospects of learning from talking within a small group.

The purpose of the study is to add to our knowledge of dialogue through group communication as a social event, based on human relations and seen as a situation where a process of learning takes place. The object is also to see if and how a pedagogical method (the dialogue meeting) affects the process of learning and to describe and systematically analyze such dialogue meetings from different angles and with different methods.

The empirical data consists primarily of tape recordings and transcriptions of four group sessions and different forms of interviews undertaken at various stages, both before and after the group conversations. The research design is qualitative.

The empirical study is founded on an interactionist perspective, the main theoretical frame of reference is the theory of transformative learning.

Learning is defined as a change of assumptions with regard to a given phenomenon. It is the individual who learns, but in group communication this learning takes place in social interaction, where the individuals together may create new knowledge by going beyond the individual perspective of each person.

The most important result shows that the more symmetrical the communication in a group meeting is, the higher is the quality of the learning of every individual speaker. Of importance is also the conversational style which can be more or less cooperative or competitive. Both ways of talking are needed if collective learning is to be developed. Before collective learning can occur there is a need for changing and transcending individual perspectives. This demands that the speakers have a capacity for critical reflective thinking.

Swedish text with summary in English.

Key words: Dialogue, small group conversation, child care, interactionism, transformative learning, discourse patterns, perspective change, individual learning, collective learning.

# Till Gulle och Gunnar

Att resonera, att samtala  
är djupt nödvändigt.  
Om du inte samtalar  
kan du hamna i din övertygelses våld.  
Och du ska veta  
att det inte går att föra samtal med sin övertygelse.  
Övertygelsen är havande med intigheten  
och ingendera går att samtala med.  
(Kerstin Ekman 1996)

## Förord

Den här avhandlingen vill jag tillägna mina föräldrar, Gulle och Gunnar, som lärt mig att värdera kunskap som något mycket viktigt. De har dessutom läst kapitel efter kapitel med samma noggrannhet och gett kloka synpunkter.

Ett avhandlingsarbete är ett ensamarbete sägs det. Visserligen är det en författare, men som tur är finns det många medkonstruktörer. Som allting annat är även en avhandling situerad.

En av de viktigare förutsättningarna för avhandlingens tillblivelse var det goda samarbetet med den kommun där den empiriska studien gjordes. Jag vill framföra mitt varma tack till alla de personer som intresserat tog emot mig och mina idéer och samarbetade i arrangerandet av dialogmöten. Tack alla ni som lät mig spela in era gruppssamtal och som medverkade i intervjuer och därmed gjorde denna studie möjlig.

Utan mina handledare hade det heller inte blivit någon avhandling, något hade det kanske blivit, men inte en avhandling. Agnieszka Bron, professor vid Pedagogiska institutionen och Casten von Otter, professor vid Arbetslivsinstitutet, ni har varit min livförsäkring under denna resa. Agnieszka med sakkunskap och vägledning för att hitta rätt bland teorier och begrepp. Casten med pålitligt och konstruktivt stöd i alla lägen och en osviklig förmåga att sätta fingret på svaga punkter. Tillsammans har ni lyckats åstadkomma mycket disequilibrium för mig, parat med trygghet.

En annan viktig person för mitt välbefinnande i den akademiska världen under dessa nästan sex år har professor Birgitta Qvarsell varit. Som min första handledare och därefter som läsare har hon delat med sig av både stor klokskap och kunskap. Utan Birgitta hade det inte blivit några inspelade samtal, det som visade sig bli den empiriska hårdvalutan. Stort tack även till docent Lars Jalmert för läsningen av ett digert och ofärdigt material.

En förutsättning för genomförandet av den interaktionella analysen har varit det generösa stöd jag fått från såväl dess upphovsman, professor Per Linell vid Tema Kommunikation Linköpings universitet, som från leg psykolog fil lic Birgitta Johansson-Hidén vid avdelningen för psykologi i Högskolan i Karlstad, samt fil dr Erik Fredin.

Så vill jag tacka alla mina meddoktorander, både vid Pedagogiska institutionen och vid Arbetslivsinstitutet, för alla givande samtal, både i och utanför seminariesammanhang. Allt mer viktiga för mig har Monica Bjerlov och Marianne Döös blivit, utan er hade det varit bra mycket ensammare. Litteraturkurserna med Monica gav stadga

åt läsandet. Marianne har oförtrutet gett seriösa och konstruktiv(istisk)a synpunkter i skrivandets slutskede.

Så till den närmaste kretsen, Lasse som allt mer fått ta ett ganska ensamt ansvar för hem och barn, som hela tiden funnits där och alltid gett mig den trygghet och det stöd jag behövt. Dessutom har jag i min man haft en intresserad och kunnig läsare som gett nyttiga synpunkter på det slutliga manuset. Även Jonna, min egen husfilosof, har läst manus med stort engagemang och gett insiktsfulla synpunkter till sin mamma. Emmy, Gustav och Sofia har gett uppmuntrande tillrop, var och en på sitt sätt. Emmy mailar sina hejarop från Australien. Gustav rycker in som familjens stöttepelare i alla lägen. Sofia försäkrar att jag får jobba så länge jag behöver och undrar försynt när jag kommer hem.

Stockholm i september 1998

Lena Wilhelmson

# Innehållsförteckning

Abstract

Förord

sid

## REFERENSRAMAR

<b>Inledning</b>	<b>3</b>
Bakgrund och förförståelse	3
Forskningsfråga och syfte	5
Presentation	6
<b>Tidigare forskning</b>	<b>9</b>
Pedagogiska studier	9
Lärande i gruppsamtal	10
Lärande genom samtal i arbetsgrupper	11
Subjekt-subjekt-relation	13
Kunskapssyn och lärande hos vuxna	14
Sociolingvistiska studier	19
Institutionella samtal	19
Kvinnors och mäns samtal	21
Socialpsykologiska studier	27
Organisationsstudier	28
Demokratisk dialog	29
Kollektivt lärande i organisationer	32
Organisation och makt	33
Studier om aktivt medborgarskap	35
Sammanfattande kommentar	36
<b>Teoretiska utgångspunkter</b>	<b>38</b>
Frigörande pedagogik	38
Kritisk teori	39
Konstruktivistisk teori	41
Deweys kunskapsfilosofi	43
Interaktionistisk teori	45
Aktivitetsteori	49
Social konstruktionism	51
Socialt konstruerad vardagskunskap	52
Perspektivistisk relativitet	54
Transformativt lärande	57
Tre epistemologiska paradig	58
Grundläggande teser	58
Kritik och svar	65
Utbildning för demokrati	65
Sammanfattande kommentar	67
<b>Metod</b>	<b>68</b>
En abduktiv forskningsprocess	68
Är resultaten säkra?	71
Är resultaten generaliserbara?	73
Insamling av data	74
Kontakt	75
Förstudie	76

Dialogmöten	77
Sammanfattning	86
Bearbetning av data	87
Talmängdsanalys	88
Interaktionell analys	90
Skruvstäd eller vävande	93
Röster	93
Samtalstrådar	94
Perspektivförändring	96
Samtalarnas lärande	97
Sammanfattande kommentar	97

## RESULTATREDOVISNING OCH ANALYS

<b>Inledning</b>	<b>101</b>
<b>Samtalsmönster</b>	<b>102</b>
Talmängdsanalys	102
Talmängd i fyra samtalsgrupper	103
Sammanfattande analys	111
Interaktionell analys	115
Jämförelse med annan IR-studie	116
Interaktion i fyra samtalsgrupper	118
Sammanfattande analys	126
Skruvstäd eller vävande	130
Det kommunikativa skruvstädet	131
Det kommunikativa vävandet	137
Erfarenheter av att samtala	139
Chefernas funktion	144
Sammanfattande analys	145
Sammanfattning	147
<b>Samtalsinnehåll och perspektiv</b>	<b>148</b>
Röster	148
Samhälleliga roller	148
Perspektiv på barnomsorg	150
Sammanfattande analys	156
Samtalstrådar	157
Perspektivbegreppet	157
Grupp 1	158
Grupp 2	169
Grupp 3	176
Grupp 4	184
Sammanfattande analys	192
Perspektivförändring	197
Breddande inom ett perspektiv	197
Skiftande mellan perspektiv	199
Överskridande av perspektiv	201
Sammanfattande analys	203
Sammanfattning	206
<b>Samtalarnas lärande</b>	<b>207</b>
Att lära sig en samtalsmetod	208
Samtalsmönstrets betydelse för lärande	212
Lärande i skruvstädet gruppsamtal	212



Lärande i det vävande gruppsamtalet	218
Perspektivförändringens betydelse för lärande	222
Lärandet i det perspektivbreddande samtalet	222
Lärandet i det perspektivskiftande samtalet	225
Lärandet i det perspektivöverskridande samtalet	230
Reflektionens betydelse för lärande	232
Individuell reflektionsförmåga	232
Sammanfattande analys	237
Individuellt lärande	237
Kollektivt lärande	247
Lärande dialog	248

## AVSLUTNING

<b>Diskussion</b>	<b>251</b>
Kunskapskonstruerande samhällssamtal	251
Metoddiskussion	255
Väckta frågor inför fortsatt forskning och praktik	257
<b>Summary</b>	<b>260</b>
<b>Referenser</b>	<b>269</b>
<b>Bilagor</b>	<b>278</b>

# **REFERENSRAMAR**



# Inledning

I denna avhandling undersöker jag hinder och möjligheter för att lära av att samtala i grupp. Att samtala är något som vi alla ägnar oss åt dagligen, och har gjort nästan sedan vi låg i moderlivet, åtminstone lyssnande. Men jag är på jakt efter samtal av en alldeles särskild kvalitet, samtal där samtalsparterna både lyssnar, talar och lär. Samtal som kan hjälpa oss att bättre förstå en komplex omvärld och bli eniga i viktiga frågor. Är tanken på sådana samtal bara en illusion eller är de en reell möjlighet?

## Bakgrund och förförståelse

Innan jag påbörjade mina forskarstudier arbetade jag som utbildare och konsult med inriktning på kontorsyrkets förändring. Ett av mina pedagogiska arbetsverktyg var gruppsamtal för erfarenhetsutbyte, både i homogena och heterogena grupper, som internutbildning i arbetslivet. Erfarenheterna från detta arbete fick mig att undra över vad som egentligen händer i gruppsamtal som är arrangerade med syfte att samtalsparterna ska få inblick i varandras sätt att se på en gemensam angelägenhet. Min tidigare erfarenhet från pedagogiskt arbete med vuxna har på detta sätt gett forskningsarbetet stadga, riktning och drivkraft.

Inför arbetet med avhandlingen hade jag en ambition att vidga problematiken till en samhällslik nivå och såg då kommunal verksamhet som en av de mer komplexa och därmed intressanta att studera. Kommunal verksamhet är av intresse för alla medborgare, det finns många intressenter, och däri ligger komplexiteten. En komplexitet som är problematisk och som därför borde kunna innebära förutsättningar för lärande. Jag tänkte mig att dialog som en sorts samhällssamtal, mellan medborgare och aktörer i verksamheten, är en arena som saknas. En sådan dialog skulle kunna vara ett sätt att motverka fragmentisering och alienation och erbjuda en möjlighet att bryta igenom sektorisering och svårgripbara sammanhang i vår typ av samhälle.

Giddens (1991) talar om vår tid (late modernity) som en tid där var och en måste skapa sig själv och sin egen identitet genom en reflekterande process eftersom traditionella förhållningssätt har brutit samman. Giddens menar att det finns tre huvudsakliga influenser som orsakar dynamiken i den tid vi lever; separation av tid och plats (t ex med hjälp av telefon och media), splittring (genom uppdelning i olika expertområden), och reflektion:

Modernity is essentially a post-traditional order. The transformation of time and space, coupled with the disembedding mechanisms, propel social life away from the hold of pre-established precepts or practices. This is the context of the thoroughgoing *reflexivity* which is the third major influence on the dynamism of modern institutions. The reflexivity of modernity has to be distinguished from the reflexive monitoring of action intrinsic to all human activity. Modernity's reflexivity refers to the susceptibility of most aspects of social activity, and material relations with nature, to chronic revision in the light of new information or knowledge. (Giddens 1991:20)

Enligt detta sätt att se är olika satsningar på dialog bara ett väntat barn av sin tid, ett sätt att motverka separation av tid/plats och splittning - vi sitter här och nu, tillsammans, och hjälper varandra att reflektera över verkligheten, att förstå den, att göra den meningsfull, och att hitta sätt att hantera den.

Arrangerande av samtalsgrupper med betoning på dialog har varit ett viktigt inslag i ett antal aktuella modeller för organisationsutveckling (Toulmin & Gustavsen 1996, Isaacs 1993, Senge 1995, m fl). Detta innebär också ett ökat behov av att granska företeelsen dialog för att bättre förstå vad det är och vad det kan användas till som pedagogiskt verktyg.

Begreppen dialog och gruppsamtal används hela studien igenom, därför ger jag här inledningsvis en kort beskrivning av min definition av dessa begrepp.

Dialogbegreppet har olika innebörd i olika forskningstraditioner. I kritisk teori, med Habermas som en av de främsta förespråkarna, har dialog en normativ innebörd. Kommunikation ska leda fram till rationellt motiverad konsensus och ställer höga krav på moralisk medvetenhet hos dem som medverkar i kommunikationen. För att kunna föra dialog krävs en störningsfri ideal samtalssituation, vilket innebär att möjligheten att välja och utföra talakter ska vara symmetriskt fördelad (McCarthy 1984, Habermas 1988).

I den sociolingvistiska forskningstradition, som kallar sig dialogistisk (Marková & Foppa 1990, Marková & Foppa 1991, Linell 1996), definieras dialog utan några normativa förtecken. Dialog är helt enkelt språklig kommunikation öga mot öga mellan människor, denna kan både ske dyadiskt eller i en större grupp, och den kan studeras som det interaktionella fenomen den är.

Här har jag valt att bibehålla dialog i betydelsen idealt symmetriskt samtal mellan två eller flera personer och i stället använda det mer neutrala begreppet gruppsamtal för det fenomen jag studerar.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Benämningen på gruppsamtalen är dock "dialogmöte" eftersom det var vad jag kallade dem för från första början.

Ett annat centralt begrepp är lärande. Jag ser lärande som förändring av föreställningar om ett visst fenomen. Det är individen som lär genom att själv förändra sin föreställningsvärld, men detta sker i gruppssamtals form i ett socialt samspel.

### **Forskningsfråga och syfte**

Avhandlingens centrala problemområde handlar om möjligheterna att lära genom att samtala i grupper, studieobjektet utgörs av en kommunikativ kontext. Som underlag för det empiriska arbetet har gruppssamtal arrangerats. I analys- och tolkningsarbetet har dessa samtal studerats för att förstå lärandeproblematiken och dess förutsättningar.

Forskningsfrågan har successivt vuxit fram ur en ursprunglig undran om "vad är dialog, hur fungerar dialog?", som uppstod ur mina tidigare yrkesmässiga erfarenheter. Den forskningsfråga jag försöker besvara i avhandlingen lyder: *Hur sker lärande i gruppssamtal?* Närmare bestämt i gruppssamtal där meningsutbytet är baserat på samtalarnas konkreta erfarenheter av en viss (kommunal) verksamhet (barnomsorg). Där samtalen dessutom är arrangerade med avsikt att stödja dialogiska förhållningssätt hos samtalarna.

För att komma fram till svaret på forskningsfrågan har jag använt en arbetshypotes som gick ut på att samtalens form (särskilt i dominanshänseende) påverkar innehållet i samtalen (vilket/vilka perspektiv som gör sig gällande) vilket har betydelse för vad samtalarna lär sig (av att tala själva och lyssna till varandra). Arbetshypotesen innebär att jag har haft tre fokus för studien, som har bearbetats i tur och ordning. För det första ville jag veta hur samtalsmönstren såg ut. För det andra ville jag veta vad samtalen innehöll i relation till samtalarna. Utifrån detta ville jag sedan, för det tredje, veta vad samtalarna lärde sig av sitt deltagande i ett dialogmöte. Dessa kan ses som tre delstudier, de redovisas i varsitt resultatkapitel.

Mitt intresse för samtalandets möjligheter ligger främst på mikronivå (individ- och grupp), även om ämnena för samtalen behandlar en samhällsproblematisering. Utgångspunkten för samtalen är den enskildes erfarenhetsbaserade uppfattningar av en samhällsverksamhet. Det är med andra ord interaktionens former som studeras på ett ganska närsynt sätt för att göra det möjligt att få en uppfattning om hur, och i viss mån varför, samtalarna lär eller inte lär av sitt samtalande.

Syftet med studien är att öka kunskapen om dialog/gruppssamtal som social företeelse, som det fenomen av mänskligt umgänge det är, men också som en situation där en process av lärande pågår. Syftet är också att se om, och i så fall hur, en pedagogisk metod (dialogmöte) har inverkan eller effekt på lärande samt att beskriva

och systematiskt analysera sådana arrangerade gruppsamtal från olika synvinklar med hjälp av olika metoder.

Studien avgränsas dels av den kontext som den empiriska undersökningen är beroende av, dels av de valda teoretiska ramarna. Den empiriska studien är gjord inom ett kommunikativt sammanhang i form av arrangerade samtal i smågrupper. Olika aktörer<sup>2</sup> inom en kommuns barnomsorg har samtalat om densamma. I mötet skapar de tillsammans en bild av barnomsorg, en sorts imaginär staty som utgörs av de olika synsätt som samtalen ger uttryck för.<sup>3</sup>

Dessa gruppsamtal har varit enstaka företeelser som legat utanför den ordinarie verksamheten, anknytningen har bestått i att dialogmötena har samarrangerats av mig och företrädare för den kommunala förvaltningen. Gruppsamtalen kan med andra ord sägas vara semi-institutionella.

Den huvudsakliga teoretiska inriktningen på interaktion som mer eller mindre ideal för lärande innebär att de viktigaste teoretiska ramarna utgörs av symbolisk interaktionism (Mead 1934), social konstruktionism i form av kunskaps sociologi (Berger & Luckmann 1979) samt transformationsteori (Mezirow 1991).

## **Presentation**

Här följer en beskrivning av hur avhandlingsarbetet och forskningsprocessen har vuxit fram<sup>4</sup>. Avhandlingens olika delar presenteras också.

Det empiriska materialet består främst av ljudbandinspelningar av fyra gruppsamtal samt av olika former av intervjuer som är gjorda i olika skeden, före och efter gruppsamtalen. Dessa gruppsamtal kan ses som en sorts sociala experiment, samtidigt som de också kan sägas innebära vardagssamtal om vardagsföreställningar mellan "vardagsmänniskor" eller, eftersom flera av samtalen är professionellt verksamma inom barnomsorg, så kan de sägas innebära arbetssamtal om arbetsföreställningar mellan yrkesverksamma.

Analysen av det empiriska materialet påbörjades redan när jag ledde och observerade de samtalande grupperna. Den fortsatte i intensifierad form vid utskriftsarbetet av samtalen från det dialogmöte som spelades in. Därefter vidtog försök att kategorisera innehållet i samtalen med avsikt att utveckla en grundad teori (Glaser & Strauss

---

<sup>2</sup>Föräldrar, politiker, kommunala tjänstemän, samt personal och chefer inom barnomsorgs verksamheten.

<sup>3</sup> Denna "staty" beskrivs närmare i det andra resultatkapitlet, under rubriken "Röster".

<sup>4</sup>Det empiriska arbetets olika faser av datainsamling och databearbetning är närmare beskrivet i metodkapitlet.

1967), vilket endast ledde till ett överskådligt antal noteringar över samtalsämnen. Detta var inte vad som i första hand var av intresse, utan i vilken mån samtalen kunde sägas vara dialogiska och om olika synsätt kom till uttryck samt om samtalsarna lärde sig något. Därför övergick jag till att försöka se interaktionen som talmängd genom att rita samtalsarnas repliker som en sorts liggande stapeldiagram. Dessutom gjordes analyser av vem som vände sig till vem och sammanställningar över perspektiv och innehåll i samtalen. Samtalsutskriften analyserades med avseende på vilken sorts repliker som föll. I denna sökande process lärde jag känna materialet alltmer och fick en känsla för vad det var som pågick, främst i form av över- och underordnande manövrer samtalsarna emellan. Det var här i forskningsprocessen som arbetshypotesen om dominans-innehåll-lärande växte fram.

### *Samtalsmönster<sup>5</sup>*

Olika uttryck för dominans verkade alltså spela en roll för samtalsarnas möjligheter att lära av sitt samtal. Därför ville jag närmare undersöka i vilken utsträckning det förekom dominans. För detta syfte användes en etablerad metod för att undersöka interaktion i samtal<sup>6</sup> med fokus på dominansförhållanden. Dessutom arbetades talmängdsanalysen om till mer redovisningsbara former.

Samtalen analyserades därefter utifrån de funna samtalsmönstren för att fördjupa förståelsen av hur processerna av dominans och balans hade uppstått. Jag läste samtalsutskriften med nya ögon och tyckte mig se hur dessa processer av mikro-makt skapades av samtalsarna.

Samtalsmönster har alltså studerats genom att mäta talmängd, göra interaktionsanalys samt se hur dominans och balans etableras i samtalsprocessen i de fyra inspelade samtalen. Detta redovisas i det första resultatkapitlets tre avsnitt: "Talmängdsanalys", "Interaktionell analys", samt "Skruvstäd eller vävande".

### *Samtalsinnehåll och perspektiv*

I det andra resultatkapitlet redovisas studien av innehållet i samtalen. Avsikten med att studera innehåll och perspektivförändring var att se i vilken mån detta inverkar på samtalsarnas lärande. Analysen gjordes med perspektivbegreppet som analysverktyg. Enkelt uttryckt innebär detta att se olika individers perspektiv som orsakade av olika erfarenheter, vilket skapar olika synsätt. En analys av perspektiv gjordes genom att dela upp varje grupps samtal i ett

---

<sup>5</sup>Med samtalsmönster avses de olika mönster av symmetri och asymmetri i gruppsamtalen som redovisas i det första resultatkapitlet.

<sup>6</sup>IR-metoden, Linell & Gustavsson 1987. Se metodkapitlet.



antal teman, så kallade samtalstrådar. Dessa samtalstrådar följdes sedan en i taget vilket gjorde det lättare att se vilka samtalareshets perspektiv som kom till uttryck, och hur detta skedde. Detta resulterade i en analys av perspektivförändring.

Samtalens innehåll har jag alltså främst studerat genom att identifiera, sortera ut och följa samtalstrådar i de inspelade samtalen men jag har också identifierat olika "intressentröster" för de olika aktörerna. Detta redovisas i det andra resultatkapitlet som också det består av tre avsnitt: "Röster", "Samtalstrådar", samt "Perspektivförändring".

### *Samtalarnas lärande*

När det så var dags att undersöka samtalarnas lärande gjordes analyser av det empiriska materialet med utgångspunkt från var och en av de 21 samtalarna i de fyra inspelade samtalen. Allt material som genererats för varje person (förstudieintervju, inspelat samtal och uppföljande telefonintervjuer) användes för att göra en tolkning av det individuella lärandet. Samtidigt framgick hur samtalarna hade påverkat varandras lärande, vilket gav underlag för att analysera det kollektiva lärandet. Dessa analyser kompletterades med studier av övrigt material (gruppintervjuer och enkätsvar) från andra, ej inspelade, dialogmöten.

Lärandet har alltså främst studerats genom att jämföra samtalareshets aktivitet i gruppsamtalen med deras uttalanden i intervjuer, resultatet av detta har därpå jämförts med uttalanden från samtalarer som deltagit i övriga dialogmöten. Detta redovisas i det tredje resultatkapitlet som består av fyra delar: "Att lära sig en samtalsmetod", "Samtalsmönstrets betydelse för lärande", "Perspektivförändringens betydelse för lärande" samt "Reflektionens betydelse för lärande".

### *Övrigt innehåll*

Förutom de tre resultatkapitlen innehåller avhandlingen några inledande kapitel som beskriver referensramarna avseende tidigare forskning, teoretiska utgångspunkter samt metod.

Dessutom finns ett avslutande kapitel med en diskussion om resultatet och om de använda metoderna samt några förslag till fortsatt forskning.

# Tidigare forskning

I detta kapitel refererar jag till studier inom olika ämnesområden som är av relevans för att förstå hur lärande genom gruppsamtal kan ske. I nästa kapitel redogörs för avhandlingens teoretiska utgångspunkter i form av Mezirows (1991) teori om transformativt lärande och dess förgrundsgestalter.

Det finns få pedagogiska studier om lärande i gruppsamtal som är avsedda att vara dialogiska. Däremot finns det beröringspunkter med flera olika forskningsinriktningar som har visat sig vara användbara för min analys av det empiriska materialet. Därav följer den indelning i ämnesområden som är strukturen för detta kapitel.

Först och främst är det pedagogiska studier om lärande i allmänhet och lärande i gruppsamtal i synnerhet som tas upp. Sedan kommer jag in på sociolingvistiska studier som behandlar frågor om symmetri och könsrelaterade skillnader i gruppsamtal, sådana visade sig finnas i mitt material. Kontexten för denna studie har organisatorisk och samhällelig anknytning vilket innebär att organisationsinriktade studier om dialog och även samhällsorienterade studier om aktivt medborgarskap är relevanta. Ett dialogmöte kan ses som ett samhällssamtal<sup>1</sup> där mikro- och makronivåerna möts genom att varje samtalare har med sig sin samhällstillhörighet in i samtalet.

Vart och ett av de forskningsområden som tas upp är omfattande, jag har gjort ett urval av sådana studier som jag funnit vara nyttiga för den problematik avhandlingen undersöker. Efter varje avsnitt kommenterar jag på vilket sätt de refererade studierna har betydelse för min egen forskningsfråga.

## Pedagogiska studier

Det är lärande i gruppsamtal som denna avhandling handlar om, det innebär att det är pedagogiska studier om lärande genom samtal som är av störst intresse. Nedan refereras till studier som handlar om hur skolbarn lär sig genom att samtala i grupp, om hur anställda inom barnomsorg lär sig genom att samtala i arbetet, om betydelsen av ömsesidighet genom dialog i pedagogiska situationer, om hur vuxnas lärande i formell utbildning påverkas av deras föreställ-

---

<sup>1</sup> Med samhällssamtal avses möten för erfarenhetsutbyte mellan olika intressenter i kommunal verksamhet.

ningar om kunskap och slutligen om skillnaden mellan mäns och kvinnors lärande.

### **Lärande i gruppsamtal**

En studie av Barnes (1978) behandlar interaktion och lärande i gruppsamtal i skolmiljö. Barnes undersöker hur elever kan använda det talade språket som hjälpmedel vid inläring. För att studera detta har Barnes arrangerat och bandinspelat skolelevers gruppsamtal kring olika arbetsuppgifter.

Med hänvisning till Piaget och Bruner definierar Barnes inläring som "successiv omkodning av erfarenheter" (ibid. s157). Språk och kommunikation har en viktig roll för att eleverna aktivt ska kunna genomföra en sådan omkodning av sina erfarenheter och för att de ska kunna sammanfoga kunskaper till en egen förståelse genom att diskutera sig fram till en sådan. Den kunskap som eleverna då förvärvar kallar Barnes för "handlingskunskap" till skillnad från "skolkunskap" som bara är användbar i klassrummet och inte integreras med elevernas vardagskunskap.

Framgångsrik gruppdiskussion, i meningen problemlösande, är beroende av interaktionsnivån i grupperna. Denna karaktäriseras antingen av ett öppet eller slutet förhållningssätt. När eleverna använder sig av ett öppet förhållningssätt är deras samtal hypotetiska och sonderande. De ställer frågor till varandra och gör antaganden som de testar mot sin egen erfarenhet, de uppnår en ny förståelse när de omorganiserar sina tankar genom att prata sig fram. De öppna grupperna präglas av samarbete, trygghet, jämbördighet och aktivt deltagande, de tar upp och utvecklar varandras inlägg, motståndningar tas upp till öppen diskussion.

Det slutna förhållningssättet å andra sidan innebär att eleverna inte förmår använda varandras förslag för att utveckla sina tankar. De begränsar sig till den förelagda uppgiften, de ställer bara frågor om detaljinformation, de svarar genom att etikettera, inläggen består av påståenden som antingen accepteras förbehållslöst eller avvisas utan diskussion. Grupperna präglas av osäkerhet.

Lärarens sätt att utöva sin ledande roll visar sig ha betydelse för i vilken utsträckning eleverna kan utveckla en handlingskunskap som är deras egen. En lärare som svarar eleverna och tar deras uppfattning på allvar förstärker elevernas tillförsikt och vilja till aktiv tolkning, medan en lärare som värderar vad eleverna säger i rätt och fel-termer får eleverna att underskatta sin egen tankeförmåga.

Barnes visar på den potential för nyskapande och engagerande lärande som gruppsamtal kan ha. Förutsättningen är att gruppen fungerar på det öppna och sonderande sättet. Att grupper som ska lösa något problem tillsammans kan fungera på i princip två olika

sätt, som antingen är kreativt eller ej, anser jag vara en intressant iakttagelse. Denna är användbar även för att förstå vuxnas grupp-samtal där samtalen på liknande sätt har i uppgift att fundera över en viss problematik. De samtalsgrupper jag undersöker hade i uppgift att komma fram till gemensamma förslag på framtida förändringar i barnomsorgen.

Även betydelsen av lärarens förhållningssätt, som Barnes har funnit, är intressant. En liknande funktion av att förstärka eller försvaga andras aktiva medverkan kan jag tänka mig att cheferna kan ha i dialogmötesgrupperna.

### **Lärande genom samtal i arbetsgrupper**

I en avhandling av Ohlsson (1996) studeras kollektivt lärande mellan anställda inom barnomsorg, ur ett i huvudsak Piagetianskt perspektiv. Ohlsson fann att den rådande ordningen ständigt rekonstrueras genom kontinuerliga samtal av dialogkaraktär. Samtal har en avgörande roll för lärande i arbetet.

I berättelsens form utbyts erfarenheter och tänkesätt. Den gemensamma reflektionen innebär att gruppledammarna aktivt går in i varandras sätt att tänka och förstå sin verksamhet. De förändrar varandras sätt att förstå när de utvecklar en medvetenhet om varandras sätt att förstå. Det som främjar denna lärandeprocess genom samtal är:

- Offentliggörande av skilda sätt att förstå, vilket är en förutsättning för att utveckla fördjupad gemensam förståelse (möjliggör att gripa in i varandras sätt att förstå). Det är ett sätt att bearbeta erfarenheter för den enskilde samtidigt som insikten om de andras tänkande växer. Det är ett sätt att tydliggöra kriterierna för vad arbetet kan omfatta.
- Problematisering, som innebär närmare granskning och tvingar fram förtydliganden (det är skillnaderna som medvetandegör)
- Gemensam reflektion ger möjlighet att lyfta konkreta erfarenheter till nya sammanhang, att utveckla ett kunnande som sträcker sig utöver den konkreta erfarenheten in i framtida tänkbara situationer.
- Öppenhet för varandras utsagor, där man inte försöker övertyga varandra om rätt eller fel, eller ge dold kritik

Men studien visar också att det kollektiva lärandet hindras på olika sätt, som innebär att gemensam reflektion förhindras och att kommunikationen blockeras:

- Oreflekterade förgivettaganden innebär vanemässig acceptans av en viss ordning

- Subgrupperingar förhindrar gemensam reflektion (bara vissa pratar med varandra)
- Vissa styr samtalen och vad som räknas som kunnande
- Enskilda erfarenheter offentliggörs inte (särskilt inte nyanställas)
- Man undviker att konfrontera varandra
- Svårigheter att lyfta från den konkreta nivån (att abstrahera förståelsen), att inte kunna generalisera utifrån erfarenheter innebär att dessa inte blir tillgängliga för dem som inte delar den specifika erfarenheten.

Väsentligt för det kollektiva lärandet är just offentliggörandet (både genom tal och handling) och att problematisera och reflektera gemensamt över erfarenheter. Detta påverkar också förutsättningarna för vars och ens eget lärande:

Den enskildes upptäckter av olika aspekter i omgivningen, sättet att förstå iakttagelser och sättet att handla formas av kommunikationen med de andra. De andras rekonstruerade erfarenheter har därmed betydelse för hur den enskilde lär sig av erfarenhet. Detta kollektiva lärande både berikar och avgränsar den omgivning och det sammanhang i vilket utförandet av uppgifter sker. Det kollektiva lärandet innebär inte bara att gruppmedlemmar förmedlar hur man bör göra. Det formar även, i varierande grad, hur den enskilde förstår det konkreta arbetet och olika situationer. Därmed formar det också vilka erfarenheter som blir möjliga för den enskilde. (Ohlsson 1996:141)

På så sätt är det individuella och kollektiva lärandet ömsesidigt beroende. Gemensam förståelse finns inte som ett objektiva faktum, utan rekonstrueras ständigt i kommunikativa sammanhang.

Lärprocessen består av en ständig rörelse mellan handling och samtal. Konkret erfarenhet är underlag för meningsutbyte där uppmärksamheten riktas åt något håll, detta påverkar ny handling som ger nya erfarenheter och nytt bränsle åt det fortsatta samtalet. Den gemensamma förståelsen, det kunnande som på det här sättet utvecklas, manifesteras i samtalet.

De förutsättningar för kollektivt lärande genom samtal som Ohlsson visar på är relevanta även för de gruppsamtal som jag studerar. I dialogmötena kunde inte samtalen utgå från någon gemensam arbetserfarenhet, var och en fick utgå ifrån och återge sin egen erfarenhet av barnomsorg. På så sätt fanns en individuell handlingsdimension även i de gruppsamtal jag studerat.

Studiens betoning av offentliggörandets, problematiserandets och reflektionens betydelse genom öppenhet överensstämmer enligt min mening med Barnes rön om det öppna förhållningssättet. Det är med andra ord undersökande och nyfiken öppenhet som främjar möjligheterna att lära genom att samtala i grupp.

## Subjekt-subjekt-relation

Janson (1975) utreder utifrån ett fenomenologiskt synsätt hur begreppen subjekt-objekt kan användas i en psykologisk individanknuten mening. Det är den ideala pedagogiska situationen (mellan barn och pedagog) som dialogsituation som Janson vill definiera med hjälp av dessa begrepp. Den pedagogiska dialogen karaktäriseras enligt Janson av en subjekt-subjektrelation präglad av en medvetenhet om att både de egna och den andres föreställningar är intentionella. När relationen inte längre präglas av denna ömsesidighet menar Janson att det uppstår en mystifiering, den andre framträder inte längre som ett subjekt utan som ett objekt:

När jag mystifierar en relation skiftar jag perspektiv så att den andre från att ha framträtt som subjekt nu framträder som objekt. Detta skifte innebär då en omdefinition av den andre sådan, att jag ser hans handlingar eller hållning i relationen som utslag av en i mitt perspektiv definierad objektivitet i stället för att se dem som sprungna ur den andres subjektivitet, vilket innebär att se dem som handlingar som ifrågasätter mitt perspektiv. ...

Genom att mitt intentionella objektperspektiv på den andre inte kan ifrågasättas av den andres handlingar ges jag själv ingen möjlighet att uppleva mitt perspektiv som ett subjektivt perspektiv. Jag tenderar att uppfatta det inte som ett intentionellt utan som ett faktiskt ... sätt att se den andre. Jag tenderar då att uppfatta mig själv som faktisk i förhållande till den andre, jag berövas möjligheterna att se mitt anlagda perspektiv som min egen överskridbara tolkning. Mystifieringen av relationen leder sålunda inte bara till en mystifiering av den andre utan också till en mystifiering av mig själv." (Janson 1975:8-9)

Enligt det här sättet att se innebär objektivisering ett distanserat förhållningssätt gentemot den andre, den andre är ett objekt definierat av mig, inte ett annat subjekt som jag försöker förstå ur dess eget perspektiv. Denna objektivisering drabbar även mig själv eftersom jag upplever mitt eget perspektiv som faktiskt och inte som subjektivt, jag förlorar min egen subjektiva intentionalitet ur sikte. Subjektivisering kan ses som en relation präglad av närhet då jag upplever både mig själv och den andre som intentionella subjekt, medan objektivisering präglas av distans.<sup>2</sup>

Jansons analys av relationerna i en situation som präglas av dialog ger en förståelse för hur närhet och distans samtalare emellan kan uppstå i gruppsamtal. Den subjekt-subjekt-relation som Janson beskriver är väsentlig för att förstå vad det innebär att växla perspektiv. Detta är kärnan i vad det innebär att förstå någon annans me-

---

<sup>2</sup> Observeras bör att denna definition av begreppet objekt och objektivisering är en annan än den som används av Berger & Luckmann och som närmare beskrivs i teorikapitlet.

ning i en samtalssituation. Jag ser subjekt-subjekt-relationen som en förutsättning för den förståelseorientering som Habermas (1988) framhåller som väsentlig för den ideala samtalssituationen. En subjekt-objekt-relation innebär då på motsvarande sätt det förhållnings-sätt som präglar den framgångsorienterade inställning som enligt Habermas motverkar dialog.

### **Kunskapssyn och lärande hos vuxna**

Nedan refereras några pedagogiska studier som handlar om vuxnas föreställningar om lärande och kunskap och hur sådana föreställningar påverkar kvaliteten i vuxnas lärande. Studierna gäller formella utbildningssituationer och handlar i första hand om vuxnas formella lärande. Först med att undersöka studerandes kunskapssyn var Perry (1970), en studie som de övriga refererar till. Därför börjar jag med att kort nämna något om denna, därefter behandlas Säljö (1979), Marton m fl (1993), Kitchener & King (1990) samt Belenky m fl (1986).

#### *Från absolut till relativ kunskap*

En av de första studierna som visar på vuxnas kognitiva utveckling under högre utbildning är gjord av Perry (1970). Enligt Perry förändrar de studerande sin kunskapssyn under utbildningens gång, från att se kunskap som statisk och absolut där rätt svar kan förmedlas av auktoriteter som lär ut sann kunskap, till att se kunskap som relativ och situationsberoende. Perry beskriver denna utveckling i form av nio steg.

#### *Föreställningar om kunskap*

Säljö (1979) visar på fem olika kategorier av föreställningar om kunskap och lärande som innebär två i grunden olika uppfattningar. Antingen ses kunskap som något som reproduceras (kunskap finns utanför individen och överförs till individen varvid den reproduceras) eller som något som konstrueras (den lärande konstruerar sin kunskap genom att aktivt abstrahera betydelser ur lärostoffet och relatera dessa till verkligheten utanför själva utbildningssituationen).

Marton m. fl. (1993) har i en fenomenografisk studie byggt vidare på Säljös resultat, genom att precisera vad som karaktäriserar de fem olika sätten att uppfatta lärande. Författarna beskriver också en ytterligare sjätte kategori som de funnit. De sex kategorierna för olika uppfattningar om lärande ser då ut på följande sätt, rangordnade från enklare uppfattningar till mer utvecklade synsätt:

1. Att utöka sin kunskap; att få fler kunskapsbitar genom att "konsumera" kunskap.

2. Att memorera och reproducera; att ta in och lagra fakta genom att repetera inför prov i en skolsituation.
3. Tillämpning; att kunna återfinna, anpassa och använda det som lärts i den egna livsvärlden.
4. Förståelse; att erhålla förståelse som gör att man ser något på ett visst sätt och därigenom utvecklar nya föreställningar, skapar ny mening, i en skolsituation
5. Att se något på ett annat sätt; att förändra sitt sätt att tänka om något, antingen genom att ha fått mer kunskap, eller genom att kunna generalisera kunskap från ett område till ett annat och använda kunskapen i sin livsvärld.
6. Att förändras som person; att se världen annorlunda (genom att förstå meningssammanhang) innebär att förändra sin självuppfattning till att se sig som mer kapabel, som aktör i sitt liv och inte som objekt för omständigheter.

Den viktigaste skillnaden mellan de tre första och de tre senare uppfattningarna om lärande ligger i om den studerande anser sig skapa ny mening eller inte. I de mer utvecklade synsätten ser sig den studerande som aktivt medskapande och kunskapsbyggande.

I studien konstateras en utveckling under studietidens gång från de enklare uppfattningarna om lärande till de allt mer utvecklade och komplexa. Utbildning kan alltså ha en personlighetsutvecklande inverkan på vuxna, Mezirows (1991) teori om transformativt lärande behandlar just denna aspekt av hur vuxenlärande kan vara personlighetsutvecklande.

### *Kritisk reflektion*

Kitchener & King (1990) har kommit fram till resultat som delvis överensstämmer med de ovan redovisade. Författarna utgår bland annat från Deweys tankar om att utbildning bör befrämja kritisk reflektion och från Mezirows teori om transformativt lärande.

Även Kitchener och King har gjort sin studie i högskolemiljö och menar att föreställningar om vad kunskap är kan identifieras i form av en stegvis utveckling som är generell. De hävdar att utbildning kan bidra till en utveckling av "meaning perspectives"<sup>3</sup> genom kritisk reflektion. Individens uppfattning om vad kunskap är får betydelse för förmågan att hantera komplicerad (ill-structured) problematik. Att ha en viss uppfattning om vad kunskap är innebär att ha en viss förmåga till reflektion. Vilken sådan förmåga till reflektion (reflective judgement) en individ har avgör alltså vilken kunskapsuppfattning han eller hon kan använda för att hantera en problema-

---

<sup>3</sup> Meaning perspective: "The structure of assumptions that constitutes a frame of reference for interpreting the meaning of an experience." (Mezirow 1990:xvi) Begreppet beskrivs närmare i teorikapitlet.



tik. Dessa kunskapsuppfattningar beskrivs av Kitchener & King i form av följande sju steg:

1. Kunskap uppfattas som absolut och konkret
2. Dualism mellan rätt och fel, auktoriteter har rätt svar
3. Kunskap är relativ, auktoriteter har kunskap men inte på alla områden, vilket ger utrymme för personliga tolkningar. I längden kan dock säker kunskap uppnås.
4. Kunskap är osäker, förvirring när inte auktoriteterna längre kan stå för sanningen. Förmår skilja mellan "well-structured" och "ill-structured"<sup>4</sup> problematik.
5. Kunskap är kontextbunden och tolkning är viktig. Svårt att se ett perspektiv som bättre än ett annat. Likställer urval med intolerans för olika perspektiv.
6. Kunskap är osäker, kunskap måste förstås i relation till den kontext där den skapades. Kunskap innebär tolkning, vissa perspektiv/argument kan värderas som bättre än andra. Detta synsätt ger en grund för bedömning av komplicerad problematik.
7. Kunskap är osäker och beroende av tolkning men kan konstrueras genom kritisk undersökning och genom en syntes av existerande bevis och åsikter till sanningsanspråk som för tillfället ses som rimliga bästa lösningar på ett problem.

Kitchener & King hävdar att lärandeuppgifter (i form av komplicerad problematik) kan konstrueras som leder till kritisk reflektion på varje nivå. Sådana uppgifter rubbar det förgivettagna sättet att tänka och skapar "disequilibrium"<sup>5</sup>:

... transformative learning that leads to developmental change does not occur without disequilibrium. Disequilibrium is frequently uncomfortable and, in some cases, can even be frightening. As Kegan (1982) has noted, giving up old frames of reference, old worldviews, or in this case, old meaning perspectives about how and what we can know, is like losing the self. (Kitchener & King 1990:168)

Utbildning bör enligt författarna sträva efter att stödja de studerandes utveckling mot ett alltmer kritiskt reflekterande förhållningssätt för att de ska kunna fungera bättre som vuxna i ett komplext samhälle. Sådan utbildning, menare de, är både krävande och omvälvande.

---

<sup>4</sup> "Well-structured problems" är t ex aritmetiska problem som har *ett* rätt svar. "Ill-structured problems" är "real-world problems" som inte har några rätta svar.

<sup>5</sup> Författarna utgår från neo-Piagetiansk teori, därav denna Piagetianska term som innebär avsaknad av jämvikt och som anses vara den drivande kraften bakom läroprocessen. Se teorikapitlet.

### *Kvinnors och mäns väg till kunskap*

En annan amerikansk forskargrupp (Belenky m. fl. 1986) som också har undersökt individens kunskapsutveckling har uppmärksammat betydelsen av könsrelaterade skillnader i detta avseende. De jämför resultaten från sin studie, bestående av intervjuer med kvinnor som befann sig i utbildningssituationer av olika slag (från mödrautbildning till högskoleutbildning), med Perrys studie (1970) som avsåg män som studerade vid college. Jag ska här lyfta fram några av de skillnader som författarna pekar på samt vad de menar att detta får för konsekvenser för kvinnors utbildning.

1. Det första kunskapssteget består av tystnad och återfinns hos kvinnor som upplever sig vara utan egen röst, utan egen förmåga att tänka och utlämnade åt andras auktoritet. De ser sig själva som "deaf and dumb", uppvuxna i isolering, förtryck och misshandel. Detta, menar författarna, bekräftar Vygotskys teori att utåtriktad dialog är nödvändig för att det inre talet och medvetenheten om egna tankeprocesser ska uppstå.
2. Kunskap ses i termer av rätt eller fel och antas vara förutsägbar och tydlig. Kvinnorna tror sig om att kunna ta emot och bevara sann kunskap som de får från auktoriteter. En avgörande skillnad i förhållande till männens första kunskapssteg visade sig vara att männen delar upp världen i det bekanta "auktoritet-rätt-vi" och det främmande "illegitimt-fel-de", medan kvinnorna tänker "auktoritet-rätt-de". De identifierar sig inte med sina auktoriteter därför att dessa inte inkluderar kvinnor i sitt "vi". Kvinnorna är därför lyssnare medan männen är talare när de har denna kunskapsuppfattning.
- 3-4. Kvinnorna utvecklar en inre röst som de litar på, en ny sanning som är personlig, privat och subjektivt upplevd. Att upptäcka denna inre styrka förändrar kvinnornas syn på sig själva och sin framtid. De gör sig av med sitt auktoritetsberoende. Motsvarande steg i Perrys studie innebär insikt om att det finns många kunskaper och sanningar, som blir ett verktyg i mannens utveckling att separera och skilja ut sig från andra. Han tycker annorlunda än andra och stimuleras av debatt. Kvinnorna känner sig däremot sårbara i samma process. Att tycka annorlunda kan innebära social isolering, något som är skrämmande. Det subjektiva tänkandet måste skyddas så det inte tystnar, det ger inte makt att hävda sin åsikt gentemot andra. Kvinnor drar sig undan från konflikt och debatt för att inte riskera att bli överkörda, de skyddar den inre rösten.
- 5-6. Kvinnor som fortsätter med akademiska studier lär sig att värdera objektivitet och logisk analys. Världen är mer komplex än vad den egna erfarenheten kan ge kunskap om. Den inre rösten är inte alltid att lita på. Kunskap ses inte längre som något statiskt utan som en process. Den manliga motsvarigheten innebär insocialise-

ring i en argumenterande akademisk kultur. Här kan man urskilja två motsatta kunskapsuppfattningar. Dels en separat (separat knowing), där individen upplever sig som i första hand skild från andra och utvecklar en moralsyn som går ut på objektiv rättvisa och opersonlig sanning. Dels en sammanhängande (connected knowing), där individen upplever sig sammanlänkad med andra och utvecklar en omsorgsmoral. Dessa kunskapsrationaliteter är inte könsspecifika men väl könsrelaterade.

7. Sanning ses som relativ och kunskap som konstruerad. Man är själv en intim del av sin kunskap. De kvinnor som kommit till detta kunskapsstadium (vilket inte var särskilt många) försöker inte längre förtrycka eller förneka olika delar av sig själva för att undvika konflikt eller förenkla sina liv.

Författarna menar alltså att skillnaderna mellan kvinnors och mäns villkor för kunskapsutveckling är stora och hävdar att detta bör få praktiska konsekvenser för hur utbildning läggs upp och genomförs för att bättre passa kvinnors sätt att lära.

We have argued in this book that educators can help women develop their own authentic voices if they emphasize connection over separation, understanding and acceptance over assessment, and collaboration over debate; if they accord respect to and allow time for the knowledge that emerges from firsthand experience; if instead of imposing their own expectations and arbitrary requirements, they encourage students to evolve their own patterns of work based on the problems they are pursuing. These are the lessons we have learned in listening to women's voices. (Belenky et al, 1986:229)

Det är inte i första hand konflikt som bidrar till kvinnors kognitiva utveckling, enligt författarna, utan snarare en Freire-inspirerad "barnmorskepedagogik".<sup>6</sup> Processen av medvetandegörande uppstår ur reflektion över den egna erfarenheten.

Sammanfattningsvis visar dessa olika studier att vuxnas föreställningar om "vad kunskap är" har betydelse för förmågan till reflektion, abstrahering och aktiv kunskapsbildning. Den vuxne tar sig an sitt lärande på olika sätt om han/hon ser sig som passiv mottagare av objektiv (auktoriteters) kunskap, eller som aktiv konstruktör av sin egen (och medkonstruktör till andras) kunskap. Tanken att kunskap är något relativt som man själv har ansvar för att konstruera ger vuxna förutsättningar för självständig och aktiv medverkan i gruppsamtal lika väl som i formella utbildningssituationer, enligt min mening.

Syftet med att sätta samman heterogena grupper i dialogmöten var just att uppnå obalans (disequilibrium) när samtalen konfronter-

---

<sup>6</sup> Se teorikapitlet.

rades med varandras olika erfarenheter kring en och samma komplicerade (ill-structured) samhällsliga problematik. Det är tänkbart att dialogmöten kan ha en sådan utvecklande funktion som Kitchener & King talar om som en pedagogisk uppgift och på så sätt stödja människors förmåga att fungera i ett komplicerat modernt samhälle. Motsatsen är också tänkbar, att gruppsamtalen karaktäriseras av den slutenhet som Barnes och Ohlsson talar om. Det krävs alltså att samtalen präglas av öppenhet och symmetri för att de ska ha en konstruktiv lärandepotential i meningen att utmana samtalsparternas kunskapssyn och utveckla deras förmåga till reflektion och aktivt kunskapskapande. Med tanke på Belenkys resonemang kan det också vara så att detta underlättas om grupperna är könshomogena så att män och kvinnor får möjlighet att utveckla kunskap under villkor som var och en finner mest "naturligt".

## Sociolingvistiska studier

Här redovisas några sociolingvistiska studier som använder samtalsanalys som undersökningsmetod. Dels tas betydelsen av asymmetri i samtal upp och dels frågan om könsrelaterade skillnader i samtal. Dessa aspekter av samtal är av betydelse för denna studie, för det första använder jag samtalsanalys som undersökningsmetod och för det andra visade sig både samtalens grad av symmetri och gruppernas könssammansättning ha betydelse för möjligheterna att lära av att samtala.

### **Institutionella samtal**

Asymmetri i samtal har studerats av företrädare för den "dialogistiska skolan" (se t. ex. Marková & Foppa 1990, 1991 och Linell 1996). Det finns flera exempel på samtalsstudier av institutionella två- eller flerpartssamtal, där asymmetrin har uppmärksammats. Som mellan polis och misstänkt i en förhörssituation (Linell & Jönsson 1991), mellan läkare och patient i en undersökningssituation (Aronsson 1991), mellan anklagad och jurist i en domstolsförhandling (Linell m. fl. 1993), eller mellan socialarbetare och socialbidragstagare i samtal om socialbidrag (Fredin 1993). Däremot finns få studier av gruppsamtal som har dialog och symmetri som målsättning.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> En sådan är dock Johansson-Hidéns (1994) studie som tas upp längre fram i kapitlet.

### *Mikromakt*

I samtalsstudierna undersöks bland annat hur replikväxling mellan samtalare skapar vad som skulle kunna kallas för "mikro-makt".<sup>8</sup> Linell (1990b) talar om ett utövande av social makt på mikronivå som en mycket elementär form av makt. Att ta initiativ innebär att för ögonblicket kontrollera samtalet. Att ge respons innebär att för ögonblicket bli kontrollerad. Eftersom rollerna som maktutövare och icke maktutövare alternerar sker i samtal en kontinuerlig ömsesidighet över inflytandet i samtalet. Ofta är dock en part dominant genom att villkora den andres bidrag. Enligt Linell kan det vara givande att studera hur och av vem samtalet drivs framåt, för att studera denna mikromakt. Den som dominerar ett samtal kan vara den som talar mest, den som introducerar flest samtalsämnen, den som styr interaktionen genom att ta flest starka initiativ eller den som säger det som är strategiskt avgörande.

Linell har i sina studier koncentrerat sig på de interaktionella styrkeförhållandena, särskilt genom den metod för IR-analys som han har utvecklat.<sup>9</sup> Utifrån dessa studier föreslås en indelning av kommunikativa aktiviteter i fyra diskurstyper, vilka framgår av figur 1.

Participation	Relative symmetry	Relative asymmetry
Point of collective activity Cooperation	<i>Symmetrical, consensual equitable interaction e.g. some informal conversations</i> (1)	<i>Division of labour (complementarity) in the pursuit of common goals, e.g. many professional-lay interactions</i> (3)
Competition	<i>Symmetrical, competitive interactions, e.g. full-blown arguments, quarrels, duels</i> (2)	<i>Asymmetrical interactions, with subordinate party exhibiting passive resistance e.g. trials and interrogations with resistant or reticent interviewee</i> (4)

**Figur 1.** Indelning av kommunikativa aktiviteter i fyra diskurstyper. (Linell 1996:180)

<sup>8</sup> Asplund (1987) talar om mikromakt. Den som t ex slutar hälsa på sin granne utövar en "naken" form av makt, syftet är att framtinga underkastelse.

<sup>9</sup> Se metodkapitlet.

Symmetri och relativ asymmetri syftar på kvantitativa och interaktionella förhållanden, medan det kooperativa och kompetitiva hänför sig till om syftet med samtalet är gemensamt eller individuellt präglad. Figur 1 visar alltså olika möjliga sätt att delta i samtal:

- (1) Symmetriska och kooperativa samtal är samarbetsinriktade och integrerande. Båda parter är lika aktiva. Expanderade responser är typiska. Detta är den ideala typen av informellt samtal mellan vänner som är lika intresserade av att tala om ämnen som båda är bekanta med.
- (2) Symmetriska och kompetitiva samtal tenderar att leda till konflikt och konfrontation. Båda parter är lika aktiva men strävar inte efter konsensus. Var och en driver sitt ämne och sina argument (istället för att gemensamt utveckla en förståelse). Initiativ ignoreras. Underliggande logik är ofta känslomässig snarare än kognitiv. Den andres ämne ignoreras, anklagelser bemöts med motanklagelser. Frågor, särskilt utmanande och meta-kommunikativa, förekommer.
- (3) Asymmetriska och kooperativa samtal karaktäriseras av komplementaritet och olika ansvar. Dessa samtal förekommer i situationer där parterna är olika i status, kompetens och ansvar. En part tar initiativ och frågar - en part underordnar sig och svarar. Utrymme för underordnade att uttala sig används sällan, vilket tvingar överordnade att dominera än mer.
- (4) Asymmetriska och kompetitiva samtal innebär att den dominant part fortsärande tar initiativ men att den underordnade parten inte medverkar, utan visar passivt motstånd. Motstånd mot att medverka i en interaktion på den andres villkor är inte ovanligt i många vardagliga situationer. Resultatet blir att den dominant part tvingas in i en situation av relativ maktlöshet, åtminstone vad gäller det interaktionella resultatet.

Asymmetri är enligt Linell vanligare i samtal än symmetri och jämlikhet, vilket innebär att asymmetri är ett naturligt fokus för samtalsanalys.

Att studera samtals karaktär av symmetri eller asymmetri är relevant för min studie eftersom avsikten med gruppsamtalen var att dessa skulle vara dialogiskt ideala utifrån antagandet att de då skulle utgöra en god lärmiljö. Det är med andra ord det symmetriska och kooperativa samtalet (1) som jag försökte skapa förutsättningar för när jag arrangerade dialogmöten.

### **Kvinnors och mäns samtal**

Det finns en hel del sociolingvistiska studier med inriktning på könsrelaterade språkliga skillnader, bland annat flera rapporter

som getts ut av FUMS<sup>10</sup> (1977, 1978, 1979, Nordin 1980), men även andra (t. ex. Schlyter 1985, Hyrynen 1996). Dessa undersöker till stora delar rent lingvistiska skillnader i mäns och kvinnors tal och är därför inte av så stort intresse för denna studie. Däremot finner jag studier som behandlar samtalsstil relevanta, de kan bidra till att förstå de skillnader mellan mäns och kvinnors samtalande som jag funnit i mitt samtalsmaterial.

Många studier om språk och kön har gjorts i USA och England (Edelsky 1981, Smith 1985, Mills 1995, Hall & Bucholtz 1995, Coates 1996, Johnson & Meinhof 1997 m. fl.). Av dessa ska jag först nämna något om Edelskys samt två av Coates studier. Därefter tas några svenska studier upp som uppmärksammar könsrelaterade skillnader avseende samtalsstil (Almlöv 1995, Nordenstam 1987, 1996 samt Norrby 1998).

### *Monologiskt och dialogiskt tal*

Edelsky (1981) har studerat en könsblandad grupps<sup>11</sup> samtal och sett att en samtalsstil med snabba replikskiften och mycket samtidigt tal där samtalsarna tillsammans skapar innehållet i samtalet gynnar kvinnors möjligheter att komma till tals. Edelsky benämner monologiskt tal som "floor 1" (F1's) och dialogiskt tal som "floor 2" (F2's).

F1's, characterized by monologues, single-party control and hierarchical interaction where turn takers stand out from non-turn takers and floors are won or lost, share features with other contexts in which women have learned they had best not assert themselves. F2's however, are inherently more informal, cooperative ventures that provide both a cover of "anonymity" for assertive language use and a comfortable backdrop against which women can display a fuller range of language ability. (Edelsky 1981:416)

I de dialogiska sekvenserna i Edelskys studie fick kvinnorna ett försprång gentemot männen, som annars dominerade samtalen genom att tala monologiskt. Genom snabba och samtidiga replikskiften skapas både gemenskap och gemensam utveckling av samtalsämnet enligt Edelsky.

### *Konstruktion av vänskap*

Coates (1996, 1997), som kallar sig feministisk kommunikationsetnograf, har analyserat vardagssamtal i kvinnliga respektive manliga vängrupper. Enligt Coates vet man ganska lite om hur män samtalar informellt sinsemellan vilket beror på androcentriska förgivetta-

---

<sup>10</sup> Avdelning för forskning och utbildning i modern svenska vid Uppsala universitet.

<sup>11</sup> En kollegial planeringsgrupp på en universitetsinstitution, bestående av sju kvinnor och fyra män.

ganden, mannen som norm tas för given, kvinnors "avvikande" samtalssätt har däremot undersökts.

Coates menar att man bör undvika dikotomisering i analyser av könsrelaterade samtalsmönster, men säger samtidigt att vi måste inse att vi tillhör ett samhälle där det tas för givet att om du är en person så måste du vara antingen man eller kvinna. Därför (re)konstruerar vi oss ständigt som kvinna eller man i våra dagliga interaktioner och ett av de viktigaste sätten att göra det på är genom samtal. Detta innebär enligt Coates att det inte är så konstigt att hon finner en tydlig könsrelaterad skillnad i kvinnors respektive mäns konversationspraktik väner emellan i enkönade grupper. Denna skillnad innebär kortfattat (och dikotomiserat) följande.

Kvinnliga vängrupper etablerar sin vänskap i samtal genom att tala på ett samarbetande sätt (*collaborative floor*). Detta innebär att yttranden samskapas av flera samtalare samtidigt, polyfoniskt och det förekommer mycket överlappande tal. Kvinnorna talar och lyssnar med lätthet samtidigt, detta är inget hot mot förståelsen utan tillåter en samtidig och mångsidig utveckling av samtalsämnen. Coates jämför formen för kvinnornas tal med en "jam session" där rösterna skapar en gemensam "text" när yttranden konstrueras gemensamt. Alla rösterna agerar tillsammans som *en* röst när de uttrycker gemensamt delade meningar. Detta innebär att gruppen sätts före individen, idéer utvecklas gemensamt och ses som gruppens egendom, monologer blir då en abnorm företeelse. Den ständiga förekomsten av minimala responser och skratt signalerar närvaro. Frågor används för att dra in andra i samtalet, för att minimera expertstatus och för att bekräfta gruppens betydelse framför individen. Samtalsämnena består av berättelser om egna erfarenheter från den egna livsvärlden och syftet med att samtala är i första hand att etablera och behålla goda sociala relationer, i andra hand att utbyta information. Att samtala är kvinnors sätt att "göra vänskap", menar Coates, detta är en underhållande samtalslek både genom *hur* något sägs och *vad* som sägs. Innebörden av det simultiga samtalandet är alltså att talutrymmet ägs gemensamt av alla. Detta symboliserar kollektiva värderingar och solidaritet snarare än individualitet, enligt Coates.

Manliga vängrupper, å andra sidan, etablerar sin vänskap i samtal genom att tala en i taget (*one-at-a-time floor*) där talarna framträder som distinkta. Samtalsämnena är opersonliga (känslor och personligt utlämnande undviks) detta tillåter dem som har expertkunskap att ta utrymme, att tala monologiskt och länge om sitt expertområde i en sakfråga. Det är informationsutbytet som värderas. Talturer ägs alltså individuellt, även de idéer som uttrycks ses som individuellt ägda. Samtidigt tal förekommer bara som misstag eller



som uttryck för stöd för den talandes rätt till talutrymmet. Det skulle annars innebära ett potentiellt hot mot talarens rätt att tala, innebära en avsikt att avbryta. Något som uppfattas som ett dominant drag och därmed otillbörligt i samtal vars syfte är att bevara vänskap. De gånger flera deltar aktivt samtidigt är i fråga-svar-sekvenser, eller vid samarbete i replikskiften. Frågor har som funktion att uppmuntra expertroller, de orsakar replikskiften och är informationssökande. Männens etablerar alltså jämbördiga vänrelationer genom att utbyta information om fakta och respektera varandras rätt till individuellt talutrymme och äganderätt till idéer. Det centrala i mäns vänskap är egentligen aktivitet menar Coates, inte samtalandet i sig. Samtal som lek kan dock vara underhållande genom *vad* som sägs, det roliga består i att leka med och argumentera om idéer.

Enligt Coates har både män och kvinnor tillgång till båda samtalsätten men verkar föredra en av dem i samtal i enkönade (västerländska) vängrupper. Den blandade grupp som Edelsky (1981) studerade skiftade mellan de två sätten (floor 1 och 2). Coates pekar också på att missförstånd lätt kan uppstå i blandade par, kvinnors sätt att *samtala* kan ses som försök att ta talutrymmet för en en-i-taget-talare. Coates hävdar också att i offentliga sammanhang är det det manliga sättet att samtala som är det vedertagna.

### *Kritiker och tigare*

Almlöv (1995) har analyserat grupper i universitetsmiljö för att undersöka i vilken mån kvinnorna respektive männen kom till tals i seminarier.<sup>12</sup> Det visade sig bland annat att männen agerade som kritiker i större utsträckning än kvinnorna som visade en större känslighet och flexibilitet i sättet att interagera. Kvinnorna kompenenserade ofta männens kritik genom att ge understöd i motsvarande grad som männen gav kritik, detta kallar Almlöv "balanssökande strategier".

Männen förklarade (i intervjuer) sitt agerande utifrån yttre faktorer, till exempel andras förväntningar på dem. Kvinnorna däremot förklarade sitt agerande utifrån inre faktorer, till exempel att övervinna egen rädsla för att våga mer. Almlöv konstaterar att kvinnorna inte fick det talutrymme de borde ha, att de inte kände positiva förväntningar och inte var nöjda med sitt agerande i samma utsträckning som männen var. Kvinnorna var inte aktiva kritiker i samma utsträckning som männen, utan "tigare". Detta menar Almlöv beror på att kvinnor och män socialiseras in i olika mönster som kan avläsas i språkbruket.

---

<sup>12</sup> Se även metodkapitlet.

### *Vardagssamtal*

Nordenstam (1987, 1990, 1996, 1997) har liksom Coates studerat kvinnlig och manlig samtalsstil<sup>13</sup> i olika vardagliga talsituationer. Samtalare har fått i uppgift att spela in sina egna vardagssamtal.

Nordenstam (1987) konstaterar att det är stora skillnader mellan männens och kvinnornas sätt att samtala vardagligt. Männerna organiserar sig hierarkiskt i val av samtalspartner, de har snedfördelad ordmängd och talar i långa repliker. Männerna har svårt att hitta samtalsämnen, de talar inte så mycket om personer och stilen är stundtals formell. Männerna avbryter varandra och tävlar med varandra (t. ex. om vem som är duktigast i sport). Kvinnorna däremot organiserar sig jämlikt, ordfördelningen är ganska jämnt fördelad, de talar sammanfallande, med stödsignaler, returnerande frågor, värderingar och utrop. Kvinnorna använder flera *hon* och personnamn, de talar detaljerat om sina nära och kära, de talar snabbt och skratrar mycket.

Nordenstam (1990) menar att man kan tala om en kvinnlig samtalsstil, som utmärks av dialogform och samarbete, som är relationsorienterad och social till sin inriktning. Denna kvinnliga samtalsstil karaktäriseras av gott lyssnarskap och starkt engagemang, kvinnorna visar större spontanitet och intresse för att samtala än männen i dessa vardagliga samtalssituationer.

I en senare studie om hur män och kvinnor skvallrar, närmar sig Nordenstam (1996, 1997) frågan hur kön konstrueras i samtal:

Liksom kön/gender konstrueras i olika samhällsinstitutioner på makronivå, konstrueras också kön på mikronivån under ett samtal. Samtal är nämligen dynamiska processer, där betydelse uppstår i turtagningen genom verbala handlingar. Genom att noggrant analysera språkhandlingar och språkliga verksamheter i samtal kan vi få insikt i hur könskonstruktion går till. (Nordenstam 1997:25)

Enligt Nordenstam konstruerar män kön och vänskap och skvallrar, på andra sätt än kvinnor. Målet för de kvinnliga gruppernas sammankomster var att upprätthålla goda sociala relationer, den enskilde individen spelade en underordnad roll, gruppmedlemmarna var jämlika. Män däremot var inte så samarbetande, de hävdade sig individuellt genom både skämtsamma och allvarliga attacker mot varandra: "Att retas och angripa varandra är manliga sätt att ut-

---

<sup>13</sup> Begreppet samtalsstil används av språkforskare och innebär i det här sammanhanget "grupper av språkliga karakteristika som visat sig förekomma oftare hos det ena könet än det andra" (Nordenstam 1990:32). Begreppet samtalsstil är hämtat från Deborah Tannen's (1984) begrepp *conversational style*.

trycka vänskap på" (ibid. s 28). En förklaring till skillnaderna finner Nordenstam i arbetsdelningen mellan könen:

Jag anser att män och kvinnor konstruerar kön på olika sätt i vissa lägen. En viktig förklaring till detta är arbetsdelningen och den därmed följande större tillgången till och uppskattningen av aktiviteter i privatsfären som kvinnor har. Eftersom skvaller är beroende av händelser i denna sfär är det inte konstigt att könsskillnader förekommer. Också ganska jämlika välutbildade svenska kvinnor är mera intresserade av mänskliga relationer än män. Kvinnorna är diskriminerade och har mera att vinna genom att skvallra än män har. (Nordenstam 1997:29)

Nordenstam menar att om det är så att västerländska kvinnor har en annorlunda kommunikativ kompetens än män (främst genom att försöka sätta sig in i motpartens ståndpunkt) så är det viktigt att undersöka, även om den är ett resultat av underordning.

Männen i Nordenstams undersökning var mer självmedvetna och hade svårare att acceptera rollen som undersökningsobjekt än kvinnorna. De var störda av att en utomstående skulle analysera deras tal. Nordenstam tror att denna skillnad beror på att kvinnor är mer vana att bli objektifierade. Kvinnorna var mer samarbetsvilliga med forskaren, de tog sig inte lika mycket på allvar som männen, var inte lika självhögtidliga.

#### *Konstruktion av identitet*

Norrby (1998) undersöker berättandet i vardagliga samtal mellan goda vänner i kvinnliga respektive manliga grupper<sup>14</sup>. Norrby har studerat skillnader i berättandet avseende ålder och kön och då konstaterat vissa generella tendenser som innebär att män och kvinnor berättar om olika saker på olika sätt. Särskilt äldre män och yngre kvinnor ger uttryck för självbilder som är varandras motsatser, männen framställer sig som aktiva handlingsmänniskor och kvinnorna ger en bild av sig själva som utsatta för andras handlande. Genom att berätta konstruerar berättaren en social identitet åt sig som är kontextberoende.

Den bild som en berättare ger av sig själv ... är i högsta grad beroende av i vilket sammanhang och tillsammans med vilka personer berättande genereras. Individerna konstruerar med andra ord en identitet som passar i den aktuella situationen. Därav följer att identitet inte kan ses som en statisk kategori - en talare kan vara mer eller mindre medelklass, ungdomlig, manlig eller kvinnlig. (Norrby 1998:307)

---

<sup>14</sup> Både Nordenstam och Norrby har använt samma grundmaterial av självinspelade samtal, men de fokuserar olika aspekter av samtalen i sina analyser.

Men det är inte bara individen som konstrueras i ett gruppsamtal utan också gruppen. Genom berättandet i den dialogiska processen "föds, förhandlas och förstärks de värderingar som råder inom en grupp" (ibid. s308). Individen anpassar sig efter gruppens normer samtidigt som dessa påverkas av det pågående samtalet. Män och kvinnor konstruerar i sitt berättande olika världar där de förstärker traditionellt manligt och kvinnligt beteende. Kvinnornas berättelser innehåller fler ämnen, är mer förhandlande och terapeutiska, de handlar om relationer och privatsfären på ett sätt som inte männens samtal gör. Kvinnornas berättelser innehåller mer än en huvudperson och handlar om både män och kvinnor. I männens berättelser är berättaren ensam huvudperson och berättelserna handlar om andra män.

När kön uppmärksammas i samtalsanalyser framstår skillnader mellan män och kvinnor. Dessa skillnader får betydelse för att förstå samtalsprocessen i könshomogena gruppsamtal. Av de refererade studierna framgår att denna skillnad mellan kvinnors och mäns samtalsstil i princip innebär att kvinnors tal är mer dialogiskt och mäns mer monologiskt såväl i vardagliga sammanhang som i institutionella. Det dialogiska förhållningssättet har en inriktning på kollektivet, att samtala blir en kollektiv handling där den enskildes förmåga att lyssna och bidra till det gemensamma meningsskapandet övas upp. Det monologiska förhållningssättet verkar ha motsatta förtecken, att samtala är då individuella handlingar där argumentationen har en given plats och individens förmåga att hävda sig övas upp. Kvinnors sätt att samtala (med varandra) skulle alltså med andra ord kunna ses som exempel på hur den ideala dialogen bör gå till. Den som Linell (1996) beskriver som den symmetriskt kooperativa diskurstypen. Mäns sätt att samtala (vänskapligt med varandra) skulle på motsvarande sätt kunna ses som symmetriskt kompetitiv. Frågan är vad sådana samtalsstilar kan ha för konsekvenser för möjligheten att utveckla den öppenhet, nyfikenhet och problematisering som vi tidigare har konstaterat är förutsättningar för att konstruera ny och kollektiv kunskap. Denna fråga är i högsta grad relevant för denna studie eftersom de grupper vars samtal analyseras är könshomogena till sin sammansättning.

## Socialpsykologiska studier

I Tavistock-traditionen (Jern m fl 1984) har forskning om gruppdynamik bedrivits sedan 1920-talet. Främst Bion (1961) har forskat kring och utvecklat teorier om gruppdynamiska skeenden i små-

grupper som baseras på Melanie Kleins objektrelationsteori<sup>15</sup>. I min studie avstår jag i princip från att undersöka sådana skeenden, dock vill jag kort referera från en studie av Granström (1986) som bland annat tar upp chefsrollen i gruppsamtal, eftersom just chefernas roll visat sig vara betydelsefull i mitt material.

Granström använder sig i sin studie om arbetsmöten mellan ledare och medarbetare av Bions teori om gruppdynamik i smågrupper. Granströms slutsatser om på vilka villkor ledare deltar i smågruppsdiskussioner går ut på att en ledare aldrig kan delta på samma villkor som andra medarbetare. Den existerande hierarkin är alltid närvarande i gruppmedlemmarnas medvetande även om ledaren demonstrerar jämlikhet. Den formella ledaren är alltid synlig som en separat individ. Detta beror enligt Granström på att varje deltagare skapar en egen piedestal som de placerar ledaren på vare sig han vill eller inte. Ledaren finner sig alltså stående på ett antal piedestaler samtidigt. Ledarskapet upprätthålls av både ledare och medarbetare genom omedveten samverkan, inom ramarna för den organisatoriska strukturen. I Granströms grupper försökte ledarna överlåta ledarskapet på en för diskussionstillfället utsedd ordförande, men allteftersom mötena framskred tvingades ledaren bli aktiv och återta sin auktoritet.

The data in this study seem to support the assumption that the staff and the leader are united and at the same time separated by the organizational structure and their own unconscious expectations. The leader cannot shake off those expectations by a temporary turning of tables. The question is whether it is at all possible or desirable. (Granström 1986:202)

Detta borde alltså innebära att när personer med en ledarroll deltar i gruppsamtal så får det konsekvenser för samtalarnas samspel så snart de är medvetna om att de har olika hierarkiska positioner.

## Organisationsstudier

Med organisationsstudier avser jag sådana som riktar sitt intresse mot utveckling av organisationer. Det finns många nordiska studier med inriktning på lärande i arbetsorganisationer där dialog är en verksam ingrediens i aktionsforskande ansatser (några sådana är Gustavsen 1992, Westerberg 1992, Joelsson m. fl. 1993, Eriksson m. fl. 1995, Eriksson m. fl. 1997, Hultman & Klasson 1995, Jobring & Targama 1995, Wikström 1995, Ekman Philips & Rehnström 1996, Räftegård 1995a samt 1995b, Rønningsbakk 1995, Norrman Mikkelsen 1996).

---

<sup>15</sup> Se texten av Klein i antologin "Grupprelationer" (1984).

Vissa resultat från några av dessa studier har jag funnit vara av intresse. Det gäller främst de som handlar om kommunal verksamhet och de som intresserar sig för lärande genom dialog. Jag avrundar det hela med att nämna något om Dixons (1994) teori om kollektivt lärande i organisationer och Alvessons (1991) Foucault-inspirerade analys av ett informationsmöte.

### **Demokratisk dialog**

Flera av de ovan nämnda studierna har anknytning till LOM-programmet<sup>16</sup>, med dess inriktning på dialogkonferenser samt kriterier för demokratisk dialog. En av dessa är Johansson-Hidéns (1984) studie som analyserar en arbetsgrupps möten där syftet är att föra dialog utifrån en arbetsgemenskap. Denna har främst ett metodutvecklande syfte<sup>17</sup> men pekar ändå på att samtal med avsikt att vara dialogiskt ideala är lämpliga för lärande med avsikt att lösa problem, skapa motivation och utveckla verksamheten. Johansson-Hidén menar att sådana samtal borde förekomma i högre grad i arbetslivet, särskilt som lärandeprocess. Efter att varje samtalare i sitt arbete har byggt upp en egen förståelse kan grupsamtal bidra till att utveckla gemensam kunskap. Detta är samma lärandeprocess genom pendling mellan handling och samtal som Ohlsson (1996) beskrivit och som refererats till tidigare.

En annan LOM-studie (Ekman Philips & Rehnström 1996) har följt utvecklingsarbetet på en förlossningsklinik där bland annat både homogena och heterogena (avseende position i organisationen) grupper möttes för att diskutera verksamheten. Författarna menar att detta arbete resulterade i en mindre statisk organisation där gränserna mellan olika professioner överskreds, vilket också innebar att man blev bättre på att stötta mödrarna. Lärande och kompetensutveckling blev en integrerad del i arbetet. Man blev bättre på att hantera konflikter. Det viktigaste, hävdar författarna, är att dialog erkändes som ett verktyg för att skapa en bättre arbetsplats. Detta sker när "operativ kunskap" omformas och i viss mån nyskapas då outtalad kunskap explicitgörs i samtalen. Författarna menar att i dessa samtal kan kvinnor ifrågasätta den traditionella sjukvårdsorganisationen (som är skapad av män) och få utrymme att utveckla argument för alternativa organisationsformer.

---

<sup>16</sup> LOM (Ledning Organisation Medbestämmande) är förkortningen på det utvecklingsarbete som bedrevs i både privata och offentliga organisationer under 1985-1990, med finansiering av Arbetsmiljöfonden. Se t ex Gustavsen (1990) samt Toulmin & Gustavsen (1996).

<sup>17</sup> Att utveckla IR-metoden för grupsamtal. Se metodkapitlet.

### *Dialog i kommunal verksamhet*

Wikström (1995) har studerat "vad deltagande i organiserande innebär" (ibid. s10) i kommunal verksamhet. Studien handlar bland annat om möten mellan olika yrkeskategorier i en verksamhet som integrerar skola och barnomsorg, vars syfte är att ta tillvara erfarenheter och engagemang hos alla i verksamheten.

Wikström pekar på betydelsen av "öppningar i organiserandet", både konkreta sådana (som samverkansprojekt och integrerade verksamheter) och generella (som diskussioner). Några viktiga förutsättningar för att dessa öppningar ska leda till aktivt deltagande hos personalen i organiserandet av verksamheten, är enligt Wikström: gemensamt sakengagemang, närvaro och gensvar. Det gemensamma sakengagemanget gör det möjligt att ifrågasätta för att omdefiniera föreställningar, närvaron innebär personligt ansvar, gensvaret är nyckeln till dynamik, särskilt i form av motstånd. Bidragande till en utveckling av detta är enligt Wikström:

- att utgå från gemensamma arbetsteman
- att skillnader i föreställningar, olika erfarenhet och infallsvinklar, utgör grund för en djupare och mer nyanserad förståelse när människor på olika nivåer möts
- tydlighet i att framföra olika föreställningar för att inte fastna i synsätt och rutiner
- förtroende mellan människor (osäkerhet, hot och oro skapar låsningar)

De föreställningar som skapas i diskussioner och samarbete leder till utveckling av verksamheten därför att det är brukaren (barnen) och dennes behov som fokuseras i den integrerade verksamheten. Ny kompetens, ny kunskap och nya föreställningsramar, i form av helhetssyn i stället för skilda synsätt, skapar nya arbetssätt enligt Wikström. Ett viktigt redskap för att åstadkomma förändringar i människors föreställningar är just "integrativa möten" mellan personalgrupper i olika yrkeskategorier.

En liknande ansats, att överskrida gränser mellan anställda inom olika kommunala förvaltningar beskrivs av Eriksson m. fl. (1997). I ett forskningsprojekt har man använt dialog som en aktionsforskningsmetod för att utveckla och förändra kommunal verksamhet. Forskarna har sammanfört människor från olika arbetsplatser och förvaltningar i samtal om utveckling. I detta arbete fann de bland annat fördomar om nyttan av att gå över förvaltningsgränser och att det saknades sådana mötesplatser. Det visade sig vara just sådana överskridanden som var nyttiga; genom att erbjuda varandra olika "bakgrunder" (t. ex. mellan hemkunskapslärare och brandmän) framträder egna erfarenheter på ett annorlunda sätt än tidigare vil-

ket ger stimulans. Författarna hävdar att de "diskursiva demokrati-teorierna"<sup>18</sup> har begränsat värde ur användarperspektiv, även om deras erfarenheter från forskningsprojektet är övervägande goda. En svårighet som de pekar på är att den hierarkiska strukturen förhindrar skapande av situationer som uppfyller "demokratiska krav" (rätt för alla att tala fritt). Sådana öar kan utvecklas, men de "dränks av omgivande maktstrukturer och -processer som inte fungerar demokratiskt" (Eriksson m fl 1997:93).

### *Forskningscirklar*

Den så kallade forskningscirkeln är en pedagogisk metod som har använts för utveckling av såväl arbetsorganisation som lokalsamhälle (Härnsten 1991, Bracken & Lindström 1993, Lundh 1995, Lind & Lundgren 1995, Holmstrand & Härnsten 1996). Metoden innebär samverkan mellan forskare och praktiker och uppstod genom anordnandet av högskoleutbildning för fackligt aktiva i Lund i slutet av 70-talet (Bracken & Lindström 1993). Dessa var inspirerade av Freires frigörelsepedagogik<sup>19</sup> och hade emancipatoriskt syfte genom att skapa motkraft till arbetsgivarens kunskapsöverläge.

Bracken & Lindström (1993) rapporterar i sin studie från två forskningscirklar. Bland annat fann författarna svårigheter i kommunikationen mellan forskare och deltagare, dessa talade ibland förbi varandra när de teoretiska och praktiska perspektiven skulle mötas, det hände också att deltagare intog en passiv mottagarroll. I bästa fall innebar cirklarna ett samtal på lika villkor där alla kunde tillföra olika men kompletterande perspektiv. Författarna menar att cirklarna förutsätter ett aktivt engagemang som sträcker sig utöver träffarna vilket innebär att forskningscirkeln blir en mellanform mellan kurs (formell utbildning) och vardagsinläring (informell socialisation).

Lind & Lundgren (1995) redovisar sina erfarenheter av en forskningscirkel med lärare som en del av ett skolutvecklingsarbete. Författarna framhåller forskningscirkelns fördel som metod genom att vetenskapliga angreppssätt används för att utveckla en verksamhet. Praktikerna får tillgång till och kan utnyttja forskningsresultat för att utveckla sin egen kompetens, vilket leder till ett bättre yrkesutövande och förändring av verksamheten. Praktikerna får en ökad förmåga att producera egen handlingsrelevant kunskap och en ökad förmåga att värdera kunskap. Svårigheten i cirklarna var att forskare och praktiker "talade olika språk", dvs. liknande svårigheter som Bracken & Lindström pekar på. Detta visar på de problem som

---

<sup>18</sup> Dvs idéerna om demokratisk dialog som grundar sig på Habermas teori om rationell kommunikation. Se teorikapitlet.

<sup>19</sup> Se teorikapitlet.



lätt uppstår när det finns skillnader mellan deltagare som gör att någon eller några tar över det aktiva ansvaret för att driva processen framåt, medan andra fränsäger sig ett sådant ansvar. Sådana problem har betydelse både för en forskningscirkel och för ett dialogmöte, eftersom pedagogiken för båda dessa bygger på ett aktivt och jämlikt deltagande från alla oavsett bakgrund.

De ovan refererade studierna visar att det finns erfarenhet av att medvetet iscensatt dialog kan resultera i nyskapande av kunskap som också kan utgöra en förändrande kraft inom arbetslivet. De pekar på nyttan av gränsöverskridande möten, vilket ju var tanken även med de dialogmöten som utgör den empiriska utgångspunkten för denna studie. Erfarenheterna från forskningscirkelns visar att det kan finnas problem att etablera ett jämbördigt förhållande när det finns olikheter mellan samtalsarna i något avseende. Olikhet samtalsarna emellan kan alltså både vara det som ger förutsättningar för nyskapande av kunskap, samtidigt som det kan vara problematiskt att hantera.

### **Kollektivt lärande i organisationer**

Dixon (1994, 1996) grundar sin teori om kollektivt lärande på forskning om metoder för lärande i organisationer, hon utgår från Kolbs (1984) teori om lärandecykeln för erfarenhetslärande. Dixon använder begreppet meningsstruktur för att beskriva hur individens minne (bestående av kunskaper, erfarenheter och känslor, medvetna och omedvetna), är uppbyggt på vars och ens personliga sätt, dvs. har en struktur. Denna meningsstruktur har Dixon delat upp i tre olika delar beroende på i hur hög utsträckning de är individuella eller ej.

De tre formerna av meningsstrukturer benämner Dixon som privata, tillgängliga och kollektiva. Den privata meningsstrukturen håller den anställde för sig själv, den tillgängliga delar han eller hon med sig av till andra i organisationen och den kollektiva delar de anställda med många andra i organisationen.

Lärande innebär enligt Dixon att individers meningsstruktur förändras. Att lära är att införliva och tolka information, eftersom vi inte kan lära oss något utan att ge det en personlig mening. Att "lära kollektivt" innebär att tolkningsprocessen är gemensam. Om inte tillräckligt många individer förändrar sina meningsstrukturer så kan inte den kollektiva meningsstrukturen förändras. Det effektivaste sättet att skapa en gemensam (och medveten) tolkningsprocess, är enligt Dixon genom samtal där olika individers erfarenheter och kunskaper kommer till användning för att förstå något på ett "bättre sätt", dvs. omfatta fler perspektiv. För detta krävs att privata me-

ningsstrukturer minskar, tillgängliga meningsstrukturer ökar och omedvetna kollektiva meningsstrukturer medvetandegörs.

Den kollektiv tolkningsprocessen kräver vissa förutsättningar:

- allas erfarenheter måste tas tillvara oavsett position
- jämlika värden måste betonas, såsom:
- frihet att tala öppet utan rädsla för bestraffning (utan frihet inskränks lärandet till vad andra tillåter)
- jämlikhet genom att vars och ens mening prövas mot andras mening, inte mot andras maktposition
- respekt för andras mening
- ödmjukhet gentemot egen mening

Dixons uppdelning i individuella, tillgängliga och kollektiva meningsstrukturer gör det möjligt att tala om kollektiv kunskapsbildning på ett sätt som även är relevant för mina analyser av lärande i gruppsamtal. Att det kollektiva består av den gemensamma tolkningsprocessen och att denna kräver symmetriska förutsättningar stämmer väl med de krav på förutsättningar för lärande i form av öppenhet och offentliggörande som tidigare refererade studier pekat på. Jag antar att en individ som är medveten om sitt ansvar för sitt eget aktiva kunskapsskapande också är motiverad att medverka i en kollektiv kunskapsbildningsprocess och därmed även till att skapa utrymme för meningsstrukturer som är tillgängliga.

### **Organisation och makt**

Alvesson (1991) använder Foucaults maktbegrepp som en inspirationskälla utifrån vilken han tolkar sitt material (ett informationsmöte för chefer i ett företag, dvs. ett kommunikativt sammanhang). Alvesson menar att Foucaults teori om disciplinär makt, kan vara till hjälp för att förstå hur de sociala strukturer som individer bär med sig in i en interaktion kan påverka denna.

Centralt hos Foucault är "dominerande, historiskt genererande föreställningar, s. k. diskurser" som "anger ramar för tänkande och kunskapsutvecklande under en viss period" (Alvesson 1991:69). Dessa diskurser definierar och styr individerna. Enligt Alvesson innebär Foucaults maktbegrepp att:

- makt endast existerar i, och är en central aspekt av, relationer
- makt uttrycks i handling, utövas
- makt låter sig inte lokaliseras och fixeras
- makt är allestädes närvarande
- makt bildar finmaskiga nät av disciplinerande inverkan
- subjektivitet/självuppfattning reproduceras genom sociala praktiker som uttrycker makt

- kunskap ligger till grund för maktutövande, även "hjälpande och progressiv" sådan genom att individers handlingsfält inringas och begränsas
- maktutövande producerar kunskap
- i skapandet av subjektivitet görs individen till föremål för underordning och utvecklar en begränsande identitet
- subjektets självuppfattning styrs och regleras genom maktens verkningar
- maktens ekonomi: självdisciplinering, läraktighet, produktivitet (positiva attribut som även har betydelse för identitet och identitetsbekräftelse)

Genom att anlägga ett Foucault-perspektivet på det studerade informationsmötet, menar Alvesson att han kan se det som en disciplineringsaktivitet. Det handlar egentligen inte om att informera utan om att forma. Det åhörarna egentligen lär sig är sin egen bristande överblick, att de saknar svar, att de inte har tänkt på förutsättningarna, att de inte begriper större sammanhang, de lär sig passivitet genom att de placeras i en position som mindre vetande. Alvesson framhåller att "kunskap är makt främst om omgivningen 'inser' värdet av kunskapen ifråga och vem som innehar denna" (Alvesson 1991:73). På detta sätt är den legitima asymmetrin central för upprätthållande av maktrelationer.

Ås (1982) beskriver manliga härskartekniker gentemot kvinnor. Dessa kan förstås i termer av disciplinerande maktdiskurser, även om Ås själv inte gör någon sådan anknytning. Mäns omedvetna användande av dessa tekniker och kvinnors omedvetna "mottagande" av desamma innebär att de är en del av den sociala konstruktionen av vad det innebär att vara (överordnad) man och (underordnad) kvinna i vårt samhälle. Enligt Ås har de flesta maktgrupper tillgång till minst fem härskartekniker som är typiska och vardagliga: osynliggörande, förlöjligande, undanhållande av information, dubbelbestraffning (damn if you do and damn if you don't) samt påförande av skuld och skam (Ås 1982:36).

Att uppmärksamma sådana här, ofta omedvetna, maktaspekter i sociala strukturer är ett komplement till de teorier om symmetri och asymmetri som tidigare tagits upp. Den disciplinära makten framstår som en makro-makt som genomsyrar allt samhälleligt liv och då naturligtvis även de gruppsamtal jag studerar. Det är därför viktigt att beakta makromakten såväl som mikromakten i sammanhang där dialogiska ideal om symmetri eftersträvas.

## Studier om aktivt medborgarskap

Slutligen vill jag nämna något om ett framväxande forskningsområde som har både pedagogiska och samhälls-/demokratiutvecklande aspekter och som har "aktivt medborgarskap" som sitt undersökningsobjekt. Detta område innebär dels en vidareutveckling av vuxenpedagogik, man studerar vuxnas vardags- och erfarenhetslärande och dels en vidareutveckling från "lärande organisationer" till "lärande samhällen" (Bron 1997, Leicester 1996).

Grundläggande i dessa sammanhang är en skrift av Marshall & Bottomore (1992). Denna handlar om betydelsen av den snabba utvecklingen, under de senaste hundra åren, av begreppet om medborgerliga rättigheter och strukturen av social ojämlikhet. Medborgerliga rättigheter knyts till individen, oavsett social klass. Detta bäddar för ett aktivt medborgarskap, där betydelsen av social klasstillhörighet inte blir lika viktig som den varit under tidigare århundraden.

En annan grundläggande studie med inriktning på medborgarskap är Putnams (1992) rapport om skillnaderna i medborgarnas samhällsengagemang i olika delar av Italien och dess orsaker. Putnam talar bland annat om betydelsen av det sociala kapitalet och betonar vikten av att människor har erfarenhet av välfungerande horisontella och jämlika relationer. Det är ett finmaskigt nätverk av civilt organiserade mellanmännsliga relationer (alltifrån sångköror till sportklubbar och politiska partier) som understödjer utvecklingen av starka sociala normer och ömsesidigt förtroende. Detta underlättar kommunikation och samarbete och därmed också ett demokratiskt samhällsbygge.

I Sverige pågår en vidareutveckling av den ovan nämnda verksamheten med forskningscirklar till vad som benämns "lokal resursmobilisering" (Holmstrand & Härnsten 1996). Syftet med detta är att (med hjälp av forskningscirklar) försöka få igång "lokala demokratiska kunskapsprocesser" och samtidigt få en ömsesidig nytta mellan universitet och arbetsliv. Dock finns det ännu inte några dokumenterade studier gjorda av sådant arbete.

Inom det europeiska forskarnätverket ESREA (European Society for Research on the Education of Adults) som bildades 1991, pågår en utveckling av forskningsområdet aktivt medborgarskap (Bron Jr & Malewski, 1994). Studier inom detta område (Elsdon 1991, Field 1991, Finger 1989) handlar om de nya folkrörelserna (ekologi, kvinnorörelser, fredsrorelser). I dessa studier beskrivs det sociala kapitalet och de nätverk som människor bildar. I sådana sammanhang är samtal med en dialogisk kvalitet och informellt lärande nödvändigt.

Jag har sett de dialogmöten jag arrangerat som en sorts samhällsamtal, en enkel form av (ut)bildning i att vara samhällsmedborgare i ett demokratiskt samhälle. I mötena har getts tillfälle att ge och få och utveckla ny kunskap om en sådan samhällelig företeelse som barnomsorgsverksamheten utgör.<sup>20</sup>

## Sammanfattande kommentar

Mitt kunskapsintresse finns i skärningspunkten mellan de olika forskningsinriktningar som presenterats ovan. De refererade studierna visar enligt min mening att (grupp)samtal *skulle kunna* vara ett verksamt instrument för lärande.

De pedagogiska studierna visar att det går att skapa ett öppet och konstruktivt lärklimat i gruppsamtal. Det är just öppenheten som verkar vara av avgörande betydelse, då kan hypotetiska antaganden göras, frågor kan ställas och det sagda kan testas mot erfarenhet. Motsättningar kan användas för att fördjupa samtalet, konfrontation och problematisering kan synliggöra det vanemässiga. Men då krävs samarbete, trygghet, jämbördighet och aktivt deltagande. Detta innebär att samtalare i ett gruppsamtal behöver kunna konsten att balansera mellan att upprätthålla en subjekt-subjekt-relation till sina medsamtalare och samtidigt göra anspråk på utrymme för egen del. Den gemensamma reflektion som då kan uppstå är väsentlig för möjligheten att aktivt kunna begripa varandras sätt att förstå och att abstrahera utöver det konkreta till en mer generell förståelse/kunskap som har betydelse för framtida handlingar. Att hantera en verklighetsrelaterad och "svår" problematik kan utveckla kunskapsuppfattning och förmåga till kritisk reflektion.

Studierna om könsrelaterade skillnader visar på behovet av att uppmärksamma utbildningars form för att de ska ge förutsättningar för lärande i bästa bemärkelse och ge utrymme för både män och kvinnor att utforma lärandesituationer som passar dem. Traditionell utbildning är ofta utformad efter en individuell och argumenterande "manlig modell". Gruppsamtal däremot utformas till stor del av deltagarna själva i samtalsprocessen. Den liknar mer den barnmorskepedagogik som Belenky m fl (1986) efterfrågar. De sociolingvistiska studierna pekar enligt min mening också på behovet av att skapa möjligheter att använda en, för var och en, naturlig samtalsstil. Samtal kan vara mer eller mindre kollektiva eller individuella till sin karaktär.

De samtal vi deltar i formar oss dagligen och stundligen utan att vi tänker på det. Både individ och grupp konstrueras i gruppsamtal.

---

<sup>20</sup> I det avslutande diskussionskapitlet återknyts till detta ämne.

Värderingar kan förändras och förstärkas. Olika världsbilder kan konstrueras. Även arrangerade samtalssituationer, i till exempel en organisation, har denna potential att omforma och fördjupa kunskap. Samtal på lokal samhällsnivå kan antas ha en liknande betydelse för (lokal)samhällets demokratiska utveckling. Men det gäller att ha ögonen på de spratt som makten spelar oss, särskilt den som är en del av den sociala strukturen, som vi tar för given och som finner sina uttryck i mellanmännsliga relationer.

Som sagt, min forskningsfråga befinner sig i skärningspunkten mellan de olika forskningsområden som de ovan redovisade studierna spänner över. Det saknas studier som integrerar de olika områdena, som undersöker villkoren för vuxnas lärande i dialogiska gruppsamtal genom att granska sådana inom en organisatorisk och samhällelig kontext. Avsikten med denna avhandling är att göra en sådan studie.

# Teoretiska utgångspunkter

Avhandlingens teoretiska referensram kan främst hänföras till Mezirow (1975, 1990, 1991, 1996a, 1996b), som i sin teori om transformativt lärande länkar samman ett antal olika teoretiska inriktningar. Mezirow har grundat sin teori på egna empiriska studier samt erfarenheter av att verka som vuxenpedagog.

Av de teorier som Mezirow anknyter till är det flera som jag tidigt<sup>1</sup> funnit användbara för att förstå och tolka det empiriska materialet. Såsom kritisk teori (Habermas 1988), konstruktivistisk teori (Piaget 1970) samt Deweys (1938) teori om reflektion, men också interaktionistisk teori (Mead 1934, Blumer 1969) samt aktivitetsteori (Vygotsky 1978, Wertsch 1990), och social konstruktionism genom Berger & Luckmanns (1979) kunskaps sociologi. Liksom Mezirow är jag också inspirerad av Freires (1972, 1975) frigörande pedagogik.

Innan jag kommer in på Mezirows egen teori om transformativt lärande vill jag beskriva några grundläggande tankar hos de av Mezirows inspiratörer som jag funnit mest intressanta för min egen forskningsfråga. Dessutom vill jag ta upp två författare som enligt min mening fördjupar och kompletterar perspektivbegreppet, vilket är ett av Mezirows kärnbegrepp. De här beskrivna teorierna ingår i den tolkningsram som har väglett mig i mina analyser av de grupp-samtal som utgör studiens empiri.

## Frigörande pedagogik

En viktig inspirationskälla för teorin om transformativt lärande är Freires (1972, 1975) teori (och praktik) om frigörande pedagogik för förtryckta i tredje världen. Den handlar om alla människors rätt att aktivt medverka i skapandet av sin egen kultur och värld. Freires arbete med alfabetisering i Sydamerika betonar pedagogikens uppgift att bidra till medvetandegörande. Freire (1972) använder begreppet "conscientização", medvetenhetsskapande. Detta kan enligt Freire ske genom dialog där människor möts och "benämner" världen, därigenom nyskapar de världen utifrån sin egen erfarenhet av verkligheten. Att på så sätt benämna världen är att förändra den.

Freires argument om dialogens betydelse för människors möjligheter att utveckla sin förmåga till kritisk reflektion är som jag ser det av grundläggande betydelse för att motverka elitism och i stället bygga folkbildning på människors egna erfarenheter och problema-

---

<sup>1</sup> Dvs innan jag fann Mezirows transformationsteori.

tisering av dessa. Detta är lika giltigt i dagens västerländska samhälle som det var i mitten av 1900-talet när Freire verkade bland fattiga analfabeter i Sydamerika. Freires frigörande pedagogik var även en viktig inspirationskälla för mig när jag arrangerade de dialogmöten som utgör min empiri.

Freire (1975) menar att dialogens väsen är *ordet* som består av två dimensioner, reflektion och handling. Ett ord utan handlingsdimension leder till verbalism - tomt prat. En handling utan reflektion leder till aktivism, handling för handlingens egen skull.

Dialogen kräver en tro på människan, en elitistisk kunskapssyn omöjliggör dialog.

Hur kan jag diskutera, om jag utgår från förutsättningen, att benämningen av världen är en uppgift för en elit och att närvaron av folket i historien är ett tecken på förfall, och således bör undvikas? ... Självgodhet är oförenlig med dialog. (Freire 1972:92)

Dialogen kräver en ömsesidig tillit mellan alla som deltar i den, och en hoppfull inställning, hopplöshet resulterar i tystnad. Nödvändig för dialogen är också kritiskt tänkande, människor måste problematisera sina erfarenheter för att upptäcka hur de har "införlivat förtryckarna inom sig" (Freire 1975). Detta kräver från pedagogens sida respekt för människors egna erfarenheter.

Man kan inte vänta sig positiva resultat av ett pedagogiskt eller politiskt handlingsprogram, som inte respekterar den speciella syn på världen som folket har. Ett sådant program innebär kulturell invasion, oaktat goda intentioner. (Freire 1972:97)

Dialogen ses som befriande till sin natur, dess motsats är outhärlig för en förtryckarsituation där underkastelsen är kännetecknet. Förtryckarna presenterar en "bedräglig värld" som utesluter problematisering, en värld som visas som en fix storhet som människorna har att anpassa sig till, som åskådare.

## Kritisk teori

Mezirows (1991) teori om transformativt lärande bygger till stora delar på Habermas indelning i tre olika former av lärande; instrumentellt, kommunikativt samt emancipatoriskt. Detta återkommer jag till längre fram i min beskrivning av Mezirows teori. Här ska jag bara kort beröra något av den tanketradition som Habermas omfattande teoribygge har gett upphov till, såsom den är tolkad av McCarthy (1984) och Alvesson (1991), förutom Habermas (1988) egna beskrivningar av villkoren för ideal kommunikation.



Habermas (ibid.) betonar i teorin om rationell kommunikation både individens möjlighet att framföra sin egen mening och nödvändigheten av att samtidigt vara förståelseinriktad. Då kan individen delta i den samhälleliga diskursen och påverka denna och samtidigt utveckla sin egen kunskap och moraluppfattning.

I de gruppsamtal som utgör mitt empiriska studieobjekt har jag försökt skapa förutsättningar för att samtalen ska ha möjlighet att tillsammans skapa en ideal samtalssituation. Vilket innebär möjligheter för var och en att utgå från sina egna intressen och att fritt och öppet delta i samtalet som en förståelseskapande process.

Syftet med dialog i Habermas utopi är att synliggöra och rationellt ifrågasätta dominerande samhällsgruppers förgivettagna tolkningsföreträde. Emancipation för underordnade grupper antas kunna uppnås när normer och värderingar som gynnar de styrande grupperna ifrågasätts i en dominansfri kommunikation. Detta innebär att det inte går att bortse från individens vilja, behov eller intresse, det är snarare därifrån som en gemensam överenskommelse ska byggas.

A rational will is not something that can be certified and secured privatim; it is inextricably bound to communication processes in which a common will is both "discovered" and "formed". (McCarthy 1984:327)

Rationellt motiverad konsensus i en dialog förutsätter att det finns möjligheter att ifrågasätta det existerande och att förändra det. Alla ska ha lika möjligheter att fritt och öppet delta i dialogen.

His (Habermas) thesis is that the structure is free from constraint only when for all participants there is a symmetrical distribution of chances to select and employ speech acts, when there is an effective equality of opportunity for the assumption of dialogue roles. (McCarthy 1984:306)

Även om det ideala samtalet är en utopi måste idén om en sådan möjlighet finnas, liksom det finns ideal på andra områden, inom religion, etik och politik. Idealet är viktigt som förebild trots att det sällan uppnås.

#### *Kommunikativ kompetens*

Det ideala samtalet ställer krav på kommunikativ kompetens (Habermas 1988) vilket bidrar till att individen kan delta i förståelseskapande processer. Habermas talar om giltighetskriterier som individen behöver uppfylla för att kunna bidra till kommunikativ rationalitet.

Alvesson (1991) formulerar giltighetskriterierna för rationell kommunikation som att det måste finnas utrymme för "begriplighet, uppriktighet, sanningshalt och legitimitet" i den sociala situationen,

för att samtalare ska kunna komma fram till en gemensam uppfattning i en öppen dialog. Detta ställer krav på förmåga till reflektion. Motsatsen är systematiskt förvrängd kommunikation som domineras av tvetydighet, mystifikation, ohederlighet, manipulation, retorik, felinformation osv. Sådan kommunikation omintetgör möjligheterna till konsensus. Kommunikativ kompetens innebär förmåga till komplex interaktion vilket enligt Habermas är kärnan i identitetsskapandet och grunden för moralmedvetandet.

### *Förståelseorientering och framgångsinriktning*

Habermas visar på två olika rationaliteter som styr möjligheterna att handla kommunikativt. Den ena innebär en strävan efter samförstånd, den andra syftar till påverkan. Den som försöker påverka andra är i första hand inriktad på att nå framgång för egen del, medan den som söker samförstånd i stället försöker förstå andra. För att kunna delta i öppen dialog krävs enligt Habermas att deltagarna är förståelseorienterade och inte framgångsinriktade. När individerna försöker förstå varandra i en ideal samtalssituation blir de ömsesidigt beroende av varandra vilket banar väg för ett gemensamt ställningstagande. Strävan efter symmetri ställer krav på lika möjligheter att komma till tals samt lika möjligheter att göra "konstaterande talhandlingar" så att inget påstående är undantaget från kritisk granskning (McCarthy 1984).

Alvesson (1991) skriver att i Habermas filosofi är teorin om kommunikativ handling central, den handlar om möjligheter och hinder i kommunikationen mellan samhällets medborgare. Syftet är att se dominansförhållanden och komma fram till välgrundade ställningstaganden genom att öppna upp för offentliga demokratiska processer. Alla kan upptäcka och bedöma sina egna intressen genom fria samtal som baseras på god vilja, argumentation och dialog, det är därigenom som konsensus kan uppnås.

## Konstruktivistisk teori

Även om Mezirow betonar interaktionens betydelse för lärande så handlar hans teori ytterst om individens lärande när han eller hon förmår att kritiskt granska sina egna förgivetta taganden och därigenom kan förändra sina "meaning perspectives" och "meaning schemes"<sup>2</sup>. Denna inriktning mot individuella lärprocesser har Mezirow

---

<sup>2</sup> Dessa begrepp förklaras närmare i avsnittet om "Transformativt lärande" längre fram i detta kapitel. Sammantagna utgör de individens tolkningsram kan sägas motsvara det Piagetianska begreppet kognitiva strukturer.

bland annat utvecklat utifrån Piagets konstruktivistiska teori som fokuserar individens kognitiva utveckling.

### *Kognitiv utveckling*

Piaget (1970) menar att genom att analysera de mest elementära kognitiva utvecklingsstadierna, har han visat att dessa avviker från högre sådana i en större utsträckning än vad man tidigare trott. Människans kognitiva utveckling antas därmed följa en lång, svår och oförutsägbar väg. Den genetiska förutsättningen för kunskapsutveckling är enligt Piaget likartad för oss alla, men i det individuella konstruerandet av kunskap, som sker i den ständigt (och samtidigt) pågående in- och utåtriktade interaktionen mellan subjekt och objekt, har varje individ sin historia och därmed sin kunskap. Sedan födelsen pågår en utveckling orsakad av en pendling mellan införlivande (interiorization) och utåtriktande (exteriorization) aktivitet. Det är denna som bäddar för överensstämmelse mellan tanke och omvärld, mellan subjektiv erfarenhet och objektiv omvärld. Denna utveckling gör oss till enskilda individer samtidigt som den gör uppfattningen om verkligheten som objektiv (som lika för alla) möjlig.

Enligt Piaget (1970) kan man förstå även vuxnas tankestruktur genom att studera barns utveckling. Piagets grundläggande tes är att handlingen kommer före tanken. Barnet upptäcker inte världen utan konstruerar sin bild av den med hjälp av de sinnesförmålor det får genom egen aktivitet som karaktäriseras av "trial and error". Ursprunget till kunskapsbildning är inte perception, utan handling (action), vilket innebär stor formbarhet. Utifrån sitt agerande blir det lilla barnet medvetet om sig själv som källa till handling - och därmed också till kunskap som successivt växer, eftersom handlingen förutsätter ett initiativ. Både yttre sociala villkor och inre aktivitet spelar enligt Piaget roll för kunskapsbildningsprocessen. Detta innebär att kunskap inte kan ses som förutbestämd. Kunskap utvecklas ur den kontinuerliga konstruktion som individen skapar i sitt möte med omvärlden. Det finns inget sådant som ren erfarenhet i den empiristiska meningen, fakta är bara tillgängliga sedan de har assimilerats av subjektet.

### *Begrepp*

Piaget har i sin teori gett oss begrepp som vi kan använda för att förstå individens lärandeprocess. Ackomodation och assimilation visar på två olika sätt att konstruera/bilda kunskap. Ackomodation betecknar en process av subjektets anpassning till objektet. Gamla föreställningar förändras när ny kunskap och nya erfarenheter inte stämmer längre. Assimilation betecknar en process av subjektets införlivning av nya kunskaper och erfarenheter i de föreställningar som redan finns. Piaget menar att all kunskapsbildning har en

aspekt av att utveckla nytt samtidigt som individen lär mot bakgrund av tidigare kunskaper och erfarenheter.

Två andra begrepp av central betydelse är equilibrium och disequilibrium. Vi strävar ständigt efter equilibrium, balans i vår relation till omvärlden. Det är disequilibrium, obalans, som är utvecklande och driver oss vidare i jakten på en bättre förståelse med vars hjälp vi kan hantera problem av alla de slag.

Decentrering är ett begrepp som syftar på individens förmåga att relativisera sin uppfattning från att vara egocentrisk till att bli mer objektiv, i betydelsen att ha en förmåga att se något på ett annat sätt än ur sin egen synvinkel. En sådan förmåga är av betydelse för att till exempel samtalare i ett gruppsamtal ska kunna skifta och över-skrida perspektiv.<sup>3</sup>

### *Vuxnas stadiutveckling*

Piagets stadieteori för barn har av neo-Piagetianer (Kohlberg 1969, Kegan 1982, Basseches 1984) vidareutvecklats för att bättre förstå vuxnas lärande. När neo-Piagetianerna har utvecklat sitt postformella perspektiv<sup>4</sup> har de gått utöver Piagets kognitiva perspektiv och också inbegripit "det emotionella, det moraliska, det existentiella och det personliga i individers handlande" (Hagström 1995:41) och relaterat detta till det sammanhang som individen ingår i.

Stadiutveckling i vuxenlivet innebär, enligt neo-Piagetianerna, att gå från en egocentrisk konsekvensmoral till att även kunna utgå från andras perspektiv och därefter till att kunna överblicka allt större sociala sammanhang. Utvecklingen går alltså mot en allt högre internaliseringsnivå samtidigt som förmågan ökar att differentiera mellan sig själv och sin omvärld (Basseches 1984).

Den konstruktivistiska teorin ger oss alltså begrepp för och kunskap om hur individens lärande sker i samspel med omgivningen. Det är trots allt enskilda individer som lär, som förändrar (transformerar) sina föreställningar. Sedan är det en annan sak att denna ständiga lärandeprocess aldrig sker i något socialt vakuum.

## Deweys kunskapsfilosofi

Dewey var likhet med Mead, Peirce, James och Cooley, en av pragmatisterna i USA under 1900-talets första hälft. Deweys kunskapsfilosofi går ut på att kunskap ska vara praktiskt användbar och ha sin

---

<sup>3</sup> Vad detta innebär återkommer jag till i det andra resultatkapitlet "Samtalsinnehåll och perspektiv".

<sup>4</sup> Dvs det som överskrider Piagets *formal*logik vilket är det högsta utvecklingsstadiet för barn i Piagets stadieteori.

grund i erfarenhet. Kunskap ska underlätta för individen att agera, den är ett medel för människor att uppnå sina mål (Hammersley 1989).

Dewey's teori (1916, 1938) om lärande, med sin betoning på demokrati, erfarenhet, reflektion, meningsfullhet och användbarhet gör att den är viktig i de flesta vuxenpedagogiska sammanhang, så också i Mezirows teori och i min egen undersökning. Jag ser det som att Dewey's teori på ett praktiskt pedagogiskt plan kompletterar både det habermasianska idealet om rationell dialog och Freires ideal om vuxenlärandets frigörande uppgift, genom att den visar hur detta kan gå till och varför det är viktigt.

Dewey ansåg, inspirerad av Darwin, att tänkande och lärande har utvecklats eftersom det bidragit till vår överlevnad. Tänkande och lärande är praktiskt användbara förmågor för att förutse problem och undvika fara när vi interagerar med vår omgivning. Tänkandet uppstår när vi uppfattar något problem, det är då medvetandet aktivt börjar bearbeta problematiken för att hitta en lösning. Detta sker genom att utforma en handlingsplan, en hypotes prövas och om den visar sig kunna lösa problemet så har vi lärt oss något (Phillips & Soltis 1991). Dewey har alltså samma synsätt på hur hypotesprövning är en verksam ingrediens i kunskapsutveckling som Peirce använder i sin abduktionslogik.<sup>5</sup>

Dewey (1938) definierar reflektion som den tanke som förhindrar impulsivt handlande. Tanken sätter impulsen i relation till alternativa sätt att handla så att det blir en mer genomtänkt handling som utförs.

Thinking is thus a postponement of immediate action, while it effects internal control of impulse through a union of observation and memory, this union being the heart of reflection. (Dewey 1938:75)

Oreflekterade erfarenheter kan dock vara "van"lärande (mis-educative)<sup>6</sup> enligt Dewey, och möjligheterna till positiv framtida erfarenhet kan bli störd (Dewey 1938:13). Det är pedagogens uppgift att skapa förutsättningar för ett lärande som även främjar utvecklande framtida erfarenheter. Detta innebär att skapa förutsättningar för reflektion, där erfarenhet kan integreras till en större helhet. Goda erfarenheter som leder till ett utvecklande lärande bör pågå kontinuerligt eftersom varje ny erfarenhet skapas mot bakgrund av de tidigare och påverkar kvaliteten i de efterföljande. Varje erfarenhet är en levande kraft, dess värde kan bara bedömas mot bakgrund av vad den leder till. Dewey argumenterar för att utbildning ska främja demo-

---

<sup>5</sup> Se metodkapitlet.

<sup>6</sup> Jag använder här "van" i samma mening som t ex i vanföreställning.

kratiska ideal därför att demokratiska förhållanden främjar kvaliteten på mänsklig erfarenhet:

Can we find any reason that does not ultimately come down to the belief that democratic social arrangements promote a better quality of human experience, one which is more widely accessible and enjoyed, than do non-democratic and anti-democratic forms of social life? Does not the principle of regard for individual freedom and for decency and kindness of human relations come back in the end to the conviction that these things are tributary to a higher quality of experience on the part of a greater number than are methods of repression and coercion or force?  
(Dewey 1938:25-26)

Dewey betonar vikten av att varje individ växer upp i ett socialt sammanhang, all erfarenhet är social eftersom den inbegriper kontakt och kommunikation. Detta innebär att det är meningsfull aktivitet i sociala sammanhang som är nyckeln till ett utvecklande lärande. Det bästa sättet att lära sig något nytt är genom normal kommunikation med andra. För Dewey innebär ordet interaktion att både yttre (objektiva) och inre (subjektiva) faktorer är lika viktiga och att erfarenhet uppstår ur ett samspel mellan individ och omgivning.

## Interaktionistisk teori

Mezirow ingår i den tradition som symbolisk interaktionism utgör. Den symboliska interaktionismen ger en epistemologisk referensram för hur vi konstruerar mening, och därmed kunskap, genom interaktion. Denna inriktning grundlades av G H Mead (1934) som en del av Chicago-skolan i 20- och 30-talets USA, och vidareutvecklades bland annat av Blumer (1969) och Hammersley (1989). Det är dessa författare jag har använt mig av för denna beskrivning av några av de delar av den symboliska interaktionismen som har förklaringsvärde för min studie.

Företrädarna för symbolisk interaktionism betonar det kollektiva kunskapsbildandet framför det individuella. Kollektiv kunskap bildas genom kommunikativ handling, genom samtalandet skapas gemensamma uppfattningar. Att samtala är en social nödvändighet, därigenom får vi tillgång till varandras betydelser av ett visst fenomen samtidigt, vilket kan göra det omedvetna ömsesidigt medvetet. Om inte språket hade den här förmågan att förmedla betydelser så att vi upplever att vi förstår varandra så skulle vi var och en vara våra egna universa, och dialogiska gruppsamtal vore inte möjliga.

Samtidigt framhålls att individen har möjlighet att agera utifrån egna överväganden. Det är vår förmåga till reflektion som ses som den kreativa nydanande kraft som människor har tillgång till.

Genom reflektion kan vi lyfta upp våra handlingar från rutin till medveten avsikt. Det är när vi förmår göra denna reflektion tillsammans med andra, kollektivt men ändå utifrån vars och ens position, som vi förmår samordna vårt handlande och på så sätt kan skapa ett samhälle.

### *Skapande interaktion*

Det som symbolisk interaktionism refererar till och skildrar är mänskliga grupper och samhällen. Människan ses som aktör och samhället existerar genom mänsklig aktivitet. Social interaktion består av mänsklig aktivitet och sambanden mellan sådan aktivitet.

Social interaktion kan vara av två slag, både icke-symbolisk och symbolisk. Icke-symbolisk interaktion innebär att människor svarar reflexmässigt på andras agerande, utan någon egen tanke emellan, ungefär som ett stimulus-respons förhållande hos myror eller drillade soldater (Mead 1934/1976:88). Symbolisk interaktion innebär att människor tolkar varandras handlingar och agerar utifrån den mening som tolkningen skapar. Symbolisk interaktion täcker hela skalan av mänskligt umgänge, från konflikt till samarbete. Vi tolkar och definierar varandras agerande för att själva kunna agera. Detta är en ständigt pågående process genom vilken vårt handlande formas.

Enligt Blumer (1969) vilar symbolisk interaktionism på tre enkla grundvalar:

1. människor agerar utifrån objekts betydelse, den mening något har för någon
2. denna mening har sitt ursprung i social interaktion
3. dessa meningar/innebörder hanteras och modifieras genom den tolkningsprocess en person använder i sitt möte med olika objekt

Mänsklig aktivitet ses då inte som något som utlöses som respons på stimuli, utan som något som konstrueras genom en process av reflektion där en person bestämmer saker och tings betydelse för att kunna agera gentemot dem. Detta innebär att det finns en beredskap att agera och att mänskligt beteende är kreativt till sin karaktär.

Genom interaktionen gentemot sig själv upphör människan att vara en responderande organism vars beteende är en produkt av omständigheter. Självinteraktion (eller själv-indikation) är, enligt symbolisk interaktionism, grunden för att vi överhuvudtaget kan bilda oss en uppfattning om den värld vi lever i. Självinteraktion är grunden för medvetandet, det är den process genom vilken vi skapar en värld som har mening för oss.

Grundläggande för det interaktionistiska sättet att se på både organisationer och samhälle är att social interaktion sker mellan

människor, som var och en gör sina tolkningar och definitioner. Mänskligt liv i grupp ses enligt Mead som ständigt ofullbordat och under ständig förändring.

Symbolisk interaktionism ser organisationer som bestående av handlingar i stället för organisationsprinciper eller system. Därför söker den sina förklaringar för hur organisationer fungerar i hur individer definierar, tolkar, och möter olika situationer utifrån sina olika utgångspunkter. Även stora organisationer (och hela samhällen) måste enligt det här synsättet ses, studeras och förklaras som de tolkningsprocesser olika aktörer är engagerade i när de hanterar olika situationer, var och en utifrån sin position i organisationen.

Blumer (1969) menar att ett mänskligt samhälle utgörs av individer som har "selves" (med självinteraktion). Vidare att individuellt agerande bygger på den konstruktion som individen skapar när han/hon noterar och tolkar olika situationer. Kollektivt agerande består av en inrättning i ledet, som grundar sig på individernas tolkning av och anpassning till varandras agerande.

Detta är den teoretiska grunden för att se olika aktörer (i de grupp-samtal som utgör mitt empiriska underlag) som innehavare av olika positioner som i sin tur ger dem olika perspektiv (på barnomsorg). När samtalsämnen offentliggör sina synsätt skapar de en mer gemensam bild av samtalsämnet, det jag kallar för samtalsstaty.<sup>7</sup>

### *Självvet som en reflekterande process*

Mead använder sig av begreppen "I, me och self"<sup>8</sup> när han beskriver hur människor formar sin uppfattning av världen. Med vårt "I" svarar vi spontant på vad som händer omkring oss. Det är vårt "I" som gör att vi kan skapa nytt och vara kreativa. Medan vi genom vårt "me" förhåller oss till samhället och de attityder som finns där, som socialt självmedvetna individer. Det är vårt "me" som införlivar de konventioner och vanor som finns runtomkring oss. Basen för kognitiv utveckling är enligt Mead den tysta dialogen mellan "I" och "me", som tillsammans utgör jaget (self).

"I" både framkallar "me" och reagerar för det. Tagna tillsammans utgör de en personlighet som den framträder i social erfarenhet. Jaget är väsentligen en social process som försiggår med dessa två åtskiljbara faser. Om det inte hade dessa faser skulle det inte finnas något medvetet ansvar, och det skulle inte finnas något nytt i erfarenheten. (Mead 1934/1976:135)

Att människan har ett "self" innebär att man kan vara ett objekt för sina egna handlingar, och att man kan agera gentemot sig själv utifrån detta.

---

<sup>7</sup> Se avsnittet om "Röster" i det andra resultatkapitlet.

<sup>8</sup> Dessa begrepp är svåra att översätta eftersom I och me är delar av jaget (self).



Like other objects, the self-object emerges from the process of social interaction in which other people are defining a person to himself. (Blumer 1969:11)

För att bli ett objekt för sig själv måste en person se sig själv utifrån, genom att placera sig i någon annans position och se sig själv/agera gentemot sig själv utifrån den positionen. Genom denna process av roll-tagande formar vi oss själva som objekt för oss själva. Vi ser oss själva på det sätt som andra ser oss eller definierar oss. Att människan har ett själv ger henne möjlighet att interagera med sig själv i form av en "intern kommunikation" genom vilken man kan styra sitt handlande. Mead såg på detta sätt självet som en process och inte som en struktur. Det är den reflekterande processen som kan frambringa och konstituera ett själv. Människan är alltså inte en responderande organism vars beteende är en produkt av vad som händer, vare sig det är yttre eller inre företeelser, utan kan aktivt (be)möta och hantera världen.

Att på detta sätt se självet som en reflekterande process, genom vilken en person kan hantera sig själv som ett objekt, innebär möjlighet att distansera sig från sitt handlande och betrakta det ur olika perspektiv. Genom denna reflekterande process både skapas och förändras vår medvetenhet om vår värld, en värld med mening. Denna mening är varken universell eller fast. Den utvecklas genom social interaktion i ett kulturellt sammanhang och varierar därför mellan och inom samhällen. Människor kan leva sida vid sida och ändå leva i olika världar eftersom världen är en social produkt i den mening att betydelser produceras genom den process som social interaktion utgör. Olika grupper formar olika uppfattningar om världen som förändras allteftersom de objekt som de konstitueras av förändras till sin innebörd. Att förstå en grups värld innebär att förstå den mening olika företeelser har för medlemmarna av gruppen. Men människor är inte viljelöst bundna av sina föreställningar, man kan både tygla sitt agerande och avsiktligt skapa nya sätt att förstå och handla.

### *Samordnat handlande*

Livet i mänskliga grupper har en karaktär av en ständigt pågående ömsesidig (interaktiv) process av att definiera och tolka. Denna process både förstärker etablerade mönster och öppnar samtidigt upp dessa mönster för möjliga förändringar. Denna process benämns "joint action" (samordnat handlande) av Blumer<sup>9</sup> (1969) och utgörs av den kollektiva form av handling som konstitueras av flera olika deltagares agerande.

Samordnat handlande innebär en möjlighet till rutinmässighet vilket hjälper oss att spara energi till mer krävande och kreativa ak-

---

<sup>9</sup> Meads term är "social act".

tiviteter. Men det finns alltid möjlighet att förändra handlandet genom att övergå från rutin till reflektion. Reflekterande medvetenhet uppstår när erfarenheter inte stämmer med förväntningar och därmed uppmärksammas.

Samordnat handlande sågs av Mead som en grundläggande karaktär i samhället. I denna process har var och en sin unika position som utgångspunkt.

Each participant necessarily occupies a different position, acts from that position, and engages in a separate and distinctive act. It is the fitting together of these acts and not their commonality that constitutes joint action. (Blumer 1969:70)

Mänskliga grupper består av och existerar genom att medlemmarna på detta sätt anpassar sitt agerande till varandra, när de möts utifrån sina positioner.

Etablerade mönster i grupper existerar genom att samma tolkningsscheman används, de bibehålls genom att ständigt på nytt bekräftas av andras agerande. Omdefiniering av dessa mönster ger mänsklig interaktion en formativ karaktär. I det interaktionistiska perspektivet agerar människor inte gentemot kultur eller social struktur, de agerar gentemot situationer. Det viktigaste i dessa situationer är andra som också agerar. I det moderna samhället är det vanligt att nya situationer uppstår, som inte är reglerade sedan tidigare. Sådana situationer kan tolkas på många olika sätt av olika aktörer. I det moderna samhället styrs socialt liv alltmer genom uttalade tolkningsprocesser än av traditionella normer.

## Aktivitetsteori

Mezirow använder sig av aktivitetsteori så som den utformats av Wertsch (1979) för att se lärande som en aktivitet sprungen ur social interaktion. Wertsch i sin tur använder sig av bland annat Vygotsky och Bakhtin för sin teori om den socio-kulturella kontextens betydelse för människors utveckling.

I ett gruppsamtal finns det, som jag ser det, ett samspel mellan makro- och mikrovärld i och med att samtalen är bärare av socio-kulturella mönster från de sub-kulturer de i vardagslag befinner sig i. I mikro-situationens (samtalets) dynamik skapar deltagarna för varandra hinder och möjligheter att bidra till den samhälleliga diskursens utveckling när de påverkar varandras föreställningar. Det sker ett samspel mellan de individuella (men genre- eller rollspecifika) rösterna genom den dynamiska process som ett gruppsamtal utgör.

Den sociokulturella sfär som vi tillhör tar vi för given som en gemensam referensram, vi ifrågasätter inte till vardags hur samhällets utvecklingsnivå begränsar oss som individer. Vi upplever vårt lärande, vår utveckling, vår reflektionsförmåga, som genuint individuell. Vi ser ofta inte ens hur våra livsvillkor och vår tillhörighet till en subkultur ger oss ett socialt språk och påverkar vår förgivettagna uppfattning om verkligheten.

### *Vygotsky*

Wertsch (1990) menar att Vygotsky utmanar den individualistiska bias som präglar västerländskt tänkande. Enligt Vygotsky har högre mentala funktioner hos individen sitt ursprung i social aktivitet. Medvetande, tänkande, minne och kognition kan finnas hos grupper likaväl som hos individer. Detta är utgångspunkten för t. ex. Vygotskys idé om en möjlig utvecklingszon (zone of proximal development) som utgör utvecklingsmöjligheterna i en viss miljö.

En avgörande egenskap för mänsklig mental aktivitet är att den förmedlas semiotiskt, genom språket i första hand. Detta innebär att människors språk har förmåga att vara både kontextualiserat och dekontextualiserat. Dekontextualisering innebär då en process där språkliga uttryck är utlyfta ur sin kommunikativa kontext och används som föremål för reflektion och analys. Den kontextualiserande förmågan är knuten till den utvecklingsprocess som inbegriper en förvandling från socialt tal till ett inre tal. På detta sätt är den semiotiska förmedlingen länken mellan socio-kulturell miljö och individens mentala funktion; semiotisk aktivitet (att använda språk för läs- och skrivkunighet) reflekterar och konstituerar socio-kulturella miljöer och skapar utveckling av individens mentala funktioner.

Även ett gruppsamtal ser jag som en semiotisk aktivitet, samtalarna följer det gängse regelsystemet för sin kommunikation och kan samtidigt tillsammans skapa nya betydelser.

### *Bakhtin*

Wertsch (1990) ser Bakhtin som komplement till Vygotsky. Bakhtin (som har en litteraturvetenskaplig utgångspunkt) argumenterar för ett alternativ till lingvistik, som inbegriper hur yttranden organiseras i sin socio-kulturella kontext. Bakhtin (1986) använder särskilt termerna röst och dialog.

"Röst" är ett begrepp som jag funnit användbart för mitt analysarbete, därför ska jag något kommentera det här. Med röst (voice) avses ett talande subjekts perspektiv, trossystem, intention och världsbild (Wertsch 1990). Ett yttrande kan bara produceras av en röst. Talat språk finns bara som yttranden hos individuella talare, det tillhör alltid ett talande subjekt. Varje yttrande är dock en länk i kedjan av talad kommunikation. Yttranden är inte oberoende av varandra och

är inte självtillräckliga, de reflekterar varandra ömsesidigt. I samtalet är lyssnaren lika aktivt medverkande som talaren, allt levande tal är responsivt. Förståelse innebär respons som för samtalet vidare, lyssnaren blir talare (Bakhtin 1986:68).

The word in language is half someone else's. It becomes 'one's own' only when the speaker populates it with his own intention, his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intention. Prior to this moment of appropriation, the word does not exist in a neutral and impersonal language (it is not after all, out of a dictionary that the speaker gets his words!), but rather it exists in other people's mouths, in other people's concrete contexts, serving other people's intentions: it is from there that one must take the word, and make it one's own. (Bakhtin 1981:293-4)

Enligt Bakhtin talar man alltid i sociala språk (förutom i nationella) och dessa språk formar vad de individuella rösterna kan säga. Denna process där unika yttranden produceras genom ett socialt språk inbegriper en särskild sorts dialogicitet bestående av "multipla röster" (multivoicedness), som Bakhtin benämner "ventriloquation". Detta är den process genom vilken en röst talar *genom* en annan röst, det sociala språket talar genom de individer som är bärare av det.

I aktivitetsteorin är det alltså den sociokulturella omgivningen som kommer först, individens upplevelse av sin egen individualitet är sekundär. Individen är beroende av utvecklingsnivån i det omgivande samhället för sin egen möjlighet att utvecklas. En samtalare är beroende av gruppens interaktion för sin medverkan i ett grupp-samtal.

## Social konstruktionism

Burr (1995) definierar social konstruktionism genom att ange fyra nyckelantaganden som utgör grunden för denna inriktning:

- kritisk inställning till kunskap som tas för given (såsom det konventionella synsättet att objektiv kunskap kan erhållas genom observation)
- kunskap och förståelse ses som historiskt och kulturellt betingad
- kunskap om världen konstrueras genom sociala processer i den dagliga interaktionen
- kunskap och social handling betingar varandra, världen kan uppfattas på många olika sätt vilka orsakar olika handlingar

Influenserna till social konstruktionism kommer, enligt Burr, ursprungligen från G H Mead (1934): att människor konstruerar sina egna och varandras identiteter genom vardagliga möten i social interaktion, från Berger & Luckmann (1966): att människor tillsammans skapar och vidmakthåller alla sociala fenomen genom social praxis, och från Foucault (1972): att kunskap är historiskt och kulturellt avhängig samt att språket har en konstruerande kraft. Här ska jag dels ta upp Berger & Luckmanns teori samt teori om perspektiv som också innebär en konstruktionistisk syn.

### **Socialt konstruerad vardagskunskap**

Jag tänker mig att vårt samhälleliga liv består av ständig interaktion, var och en av oss påverkar den gemensamma värld vi lever i samtidigt som vi också blir påverkade av den själva. Vi påverkar varandras livsmöjligheter och synsätt både direkt och indirekt. Detta blir tydligt i en kommuns verksamhet där medborgarna är ömsesidigt beroende av varandra för att skapa resurser för sådana gemensamma nyttigheter som till exempel barnomsorg. I och med att olika intressenter har olika roller och olika uppgifter i förhållande till en sådan verksamhet får de olika erfarenheter, upplevelser och kunskap om den. Detta bidrar till vars och ens bild av verksamheten i fråga. En bild som i större utsträckning delas med andra som har liknande roller och erfarenheter, och i mindre utsträckning med dem som har annorlunda roller och erfarenheter.

Berger & Luckmann (1979), som bland annat har använt sig av symbolisk interaktionism<sup>10</sup> för sin analys av hur kunskapen om verkligheten konstrueras socialt, talar om objektiveringsprocessen. De menar då att kunskapens grunder är de objektiveringar av subjektiva processer och betydelser varigenom intersubjektiv kunskap konstrueras. Med andra ord, människor skapar kunskap om sin värld tillsammans genom att benämna den. I samma stund som enskild och subjektiv erfarenhet kläs i ord och accepteras av andra så skapas en gemensam kunskap om verkligheten som därmed får en objektiv status. Vi konstruerar våra föreställningar om världen genom interaktion. Det är genom denna objektiverande process som vi bildar kollektiv kunskap.<sup>11</sup>

Vardagskunskap (common-sense knowledge) bildas och förändras i våra samtal med andra, och är vår del av det sociala kunskapsförrådet. Genom den delar vi in verkligheten efter hur förtrogna vi är

---

<sup>10</sup> Framför allt är Berger & Luckmann dock influerade av Alfred Schutz och hans fenomenologi.

<sup>11</sup> Detta sätt att använda begreppet objektivering innebär alltså något annat än Janssons (1975) objekt-begrepp i uttrycket "subjekt-objekt-relation" som avser en relation präglad av distans.

med den. Nära verklighet innebär komplex och detaljerad information, avlägsen verklighet däremot allmän och inexact information. Det är vardagskunskapen som ger typifieringsscheman för de olika situationer vi befinner oss i. Verkligheten ter sig som en integrerad helhet som tas för given så länge kunskaperna fungerar tillfredsställande.

Alla tillfälliga vardagssamtal läggs till varandra och skapar en solid uppfattning om verkligheten. Språket gör våra subjektiva känslor och tankar verkligare, både för oss själva och för vår samtalspartner. Språket kristalliserar och stabiliserar när vi är tvungna att använda oss av dess grammatik och logik. Subjektiv upplevelse av något man aldrig talar om blir i längden tvivelaktig, samtal ger fasta konturer åt sådant som tidigare varit flyktigt och oklart. Alla som använder samma språk/dialekt bidrar till att vidmakthålla andra människors föreställningar. Nya erfarenheter objektiveras och införlivas med redan existerande kunskap. Individuella erfarenheter abstraheras genom språket till en kunskap som blir tillgänglig för andra. På detta sätt skapas kollektiva sediment av kunskap.

#### *Mötet ansikte mot ansikte*

Urtyper för social interaktion är enligt Berger & Luckmann att mötas ansikte mot ansikte. Då äger språket en inneboende egenskap av ömsesidighet mellan samtalspartnerna; vi talar och tänker samtidigt, vi hör båda samtidigt, kontakten blir synkroniserad. Berger & Luckmann hävdar att det bara är i mötet som andra är fullständigt verkliga för oss, för att vi då kan uppleva den andres subjektiva känslor och tankar genom en mängd signaler. Författarna säger bland annat följande om att mötas ansikte mot ansikte:

- det innebär ett beroende av den andres attityd för reflexioner om mig själv
- det som sker är ett skiftande och subtilt utbyte av subjektiva betydelser, vilket innebär att relationer är flexibla
- det är svårare att feltolka något och att hyckla än vid andra mindre nära former av sociala relationer (svårt att ignorera någons vittnesbörd när jag möter den ansikte mot ansikte)
- det är svårare att manipulera eller använda andra människor som medel för sina egna mål
- typifieringar (att uppfatta någon som en "roll") blir mindre anonyma
- det innebär en större känslighet för påverkan av uppfattningar

I mötet spelar vi också olika roller, genom att göra det deltar individen i en social värld, och genom att internalisera roller blir samma värld subjektivt verklig. Berger & Luckmann hävdar att en analys av

roller är viktig för att se de förmedlande stadierna mellan makro och mikro, mellan de makroskopiska betydelseuniversa som objektiveras i ett samhälle och den subjektiva verkligheten för enskilda individer.

Detta resonemang om objektiveringsprocessen som Berger & Luckmann för, är enligt min mening ett sätt att förstå hur det individuella lärandet (enligt konstruktivismen) och de sociokulturella ramarna (enligt aktivitetsteorin) betingar varandra. Individer lär ständigt och sociokulturella ramar förändras ständigt i ett samspel där det ena inte går att skilja från det andra. Att samtala i grupp innebär att samtalen, inom det avgränsade sammanhanget, bidrar till att forma varandras kunskap om verkligheten, kunskap som upplevs som genuin genom att mötet sker "ansikte-mot-ansikte", genom personlig vittnesbörd. Jag menar att denna karaktär av genuinitet har betydelse för att samtalen ska kunna påverka varandras uppfattningar. När jag ser och hör någons ärliga vittnesbörd, som inte stämmer med min egen uppfattning, blir jag tvungen att reflektera över detta faktum (som orsakar disequilibrium). Enligt min tes, som avhandlingen prövar, är gruppsamtal verkningsfullt för lärande i meningen att det kan orsaka en förändring av perspektiv, om det orsakar fördjupad eftertanke. Därför ska vi också gå vidare och se närmare på perspektivbegreppet.

### **Perspektivistisk relativitet**

En konsekvens av det konstruktionistiska synsättet är att perspektiv blir ett viktigt begrepp. Perspektiv är ett kärnbegrepp för transformationsteorin lika väl som för den här avhandlingen. Jag ser det som att vi har olika perspektiv som ger oss olika sanningar om den gemensamma omvärlden. Utifrån det perspektiv var och en har i relation till en verksamhet, är det vissa aspekter av denna som kommer i förgrunden, medan andra träder tillbaka eller inte alls framträder. Syftet med att arrangera dialogmöten är att låta olika intressenters förgivettagna sanningar mötas för att vidga vars och ens aspektseende, det är detta jag kallar för perspektivförändring. Asplund (1970:73-74) hävdar att aspektseendet är acklamatoriskt, dvs. en förändring av perspektiv som synliggör en ny aspekt av tillvaron upplevs också som något genuint nytt eller annorlunda, man utropar aha, något som vi i vardagslag brukar kalla för aha-upplevelse. Med hjälp av Rommetveit (1990) samt Graumann (1990) följer här en fördjupad analys av perspektivbegreppet.

#### *Rommetveit*

Rommetveit (1990) talar om perspektivistisk relativitet (perspectival relativity), vilket innebär att själva identiteten hos något är beroende av den position ur vilken detta något ses. Ett antagandes sannings-

halt måste bedömas utifrån den position från vilket antagandet är gjort och språksatt. Antagandet om perspektivistisk relativitet för med sig ett antal konsekvenser.

En konsekvens är att den naiva tilliten till en intersubjektiv värld, gemensam för alla, framstår som en synvilla. En synvilla som är oåtkomlig för reflekterande medvetenhet så länge bakgrundsvillkoren är stabila. Det vi tar för givet ser vi inte förrän det utsätts för förändring. En annan konsekvens enligt Rommetveit är att vardaglig användning av ord är genomsyrade av mångtydighet. Ytterligare en konsekvens är att det uppstår fixering av perspektiv på grund av delade kulturella bakgrundsvillkor, olika sociala villkor skapar skilda kulturella normer.

Rommetveit menar också att fastställande av perspektiv (perspective setting) är väsentligt i samtal för att kunna omvandla det subjektiva till något som temporärt är inter-subjektivt. För detta krävs samstämd uppmärksamhet och att man förhandlar om mening.

... dyadic control of intersubjectively endorsed perspective when two partners engage in conversation about a given state of affairs is, within a dialogical paradigm, a matter of negotiation of meanings. The existence of options regarding perspectives grounded in different and even conflicting commitments and concerns raises hitherto largely unexplored problems of *distribution of epistemic responsibility*, i.e. responsibility for making sense of the talked-about state of affairs and bringing it into language. (Rommetveit 1990:98)

Detta tolkar jag som att själva insikten om att det finns möjlighet att välja bland flera perspektiv lägger ett ansvar på den som deltar i ett samtal att bidra med att begripliggöra och språksätta fenomenet utifrån *sitt* perspektiv.

### *Graumann*

Graumann (1990) säger att det bara är genom att erbjuda sina positioner som möjligheten öppnas för talare och lyssnare att gemensamt behandla ett ämne intersubjektivt. Även om motparten inte delar mitt perspektiv så måste han ha mottagit det som en möjlighet. Elementär kommunikativ kompetens består i kapaciteten att inta den andres perspektiv, eftersom kunskap alltid existerar i relation till en position och varje bildande av mening refererar till ett individuellt perspektiv.

Graumann framhåller att perspektiv inte är värdeneutrala. De aspekter av ett ämne som vi väljer att samtala om innebär att vi försöker strukturera (och därmed kontrollera) nästa fas av samtalet så det stämmer med våra värderingar. Det perspektiv en samtalare presenterar är ett valt perspektiv. Det vi kallar skillnad i perspektiv



(divergence of perspectives) är i grund och botten en skillnad i värderingar. Det som skapar dynamiken i dialogen är deltagarnas strävan att föra fram sitt eget perspektiv. Motstånd kan vara att förneka en åsikt, men oftare accepteras åsikter men förskjuts till en relaterad aspekt inom samma "förståelsehorisont". Allteftersom ett ämne avtäckts utifrån olika perspektiv mellan parterna i samtalet, men också av talaren själv som upptäcker underförstådda betydelser av sitt eget yttrande, så förklaras och förstås innebörderna alltmer av den ämnesaspekt man samtalar om.

### *Horisonten*

Begreppet horisont ger en god föreställning om vad det är man kan se från ett visst perspektiv:

Every finite present has its limitations. We define the concept of "situation" by saying that it represents a standpoint that limits the possibility of vision. Hence essential to the concept of situation is the concept of "horizon". The horizon is the range of vision that includes everything that can be seen from a particular vantage point. Applying this to the thinking mind, we speak of narrowness of horizon, of the possible expansion of horizon, of the opening up of new horizons, and so forth. (Gadamer 1989:302)

Horisonten inbegriper det vi kan se från en viss position som ger ett visst perspektiv. Förändras positionen så förändras också perspektivet och horisonten. Begreppet aspekt, som jag tidigare använt, kan då ses som en närsynt fokusering av en del av horisonten. När olika aspekter synliggörs genom samtalandet och aspektseendet vidgas så kan det innebära att en samtalare inte längre bara ser den aspekt som är tydlig från hans eller hennes eget perspektiv. Att förstå tillsammans skulle då kunna innebära en sammansmältning av horisonter. Inom hermeneutiken talar man om horisontsammansmältning utifrån olika förståelsehorisonter (Ödman, 1979).

Jag skulle vilja beskriva relationen mellan perspektiv och aspekt på följande sätt. Perspektivet "sitter i ditt öga" medan aspekten hör till fenomenet och alltså finns utanför individen och kan uppfattas även av andra individer. Denna relation mellan perspektiv och aspekt ser jag som grunden för kollektiv kunskapsbildning, något som kan ske genom just horisontsammansmältning, eller objektivisering i Berger & Luckmanns terminologi, när olika perspektiv tas under övervägande och av samtalsarna omformas (transformeras) till ett mer gemensamt och för var och en nytt perspektiv.

## Transformativt lärande

Teorin om transformativt lärande har utvecklats av Mezirow (1990, 1991, 1996a, 1996b). Det är en teori om vuxnas lärande där just perspektivförändring ses som en verksam dynamik för lärande.

Transformation theory provides an abstract theoretical model of adult learning. It argues that we learn through frames of reference - and these may be transformed through critical reflection on assumptions - that we engage in reason assessment through discourse to validate beliefs, feelings, and knowledge, that we take action on our reflective beliefs when we can. (Mezirow 1996b:125)

Perspektiv förändras när vuxna i samtal med andra får möjlighet att granska sina föreställningar om verkligheten. Eftersom Mezirow ser omvandlingen av perspektiv genom kommunikation som väsentlig för vuxnas lärande har jag funnit hans teori lämplig för att tolka mitt empiriska material och svara på min forskningsfråga om hur lärande sker i samtalsgrupper (mellan olika intressenter i kommunal verksamhet). Orsaken till detta är att jag funnit det givande att se just perspektivförändring som väsentlig för lärande.

Innebörden i vuxenlärande som är transformativt är, enligt Mezirow, att det kan ge möjligheter för deltagarna att befria sig från trånga perspektiv och utveckla en förmåga att kritiskt granska både egna och andras förutfattade meningar. Sådant vuxenlärande kan i sin förlängning även leda till en ökad förmåga att delta i formandet av samhället genom att medverka i samhällslig diskurs. På så sätt kan vuxna utveckla en egen integrerad kunskap om världen:

In order to be free we must be able to "name" our reality, to know it divorced from what has been taken for granted, to speak with our own voice. Thus it becomes crucial that the individual learn to negotiate meanings, purposes, and values critically, reflectively, and rationally, instead of passively accepting the social realities defined by others. Transformation theory provides a description of the dynamics of the way adults learn to do this. (Mezirow 1991:3)

Lärande kan, enligt Mezirow, förstås som en aktivitet som är orsakad av social interaktion. För att förstå vad lärande innebär måste dess ursprung, utveckling och konsekvenser analyseras. Lärande ses som en process som är beroende av sitt sammanhang som innebär att individen förändrar sin föreställningsvärld på följande sätt:

Learning may be understood as the process of using a prior interpretation to construe a new or a revised interpretation of the meaning of one's experience in order to guide future action. (Mezirow 1991:12)

Lärande ses alltså som en interaktiv process där den lärande tvingas revidera en tidigare uppfattning för att bättre kunna hantera de krav som ställs på henne i en viss situation. Kompetens innebär då förmåga till ett sådant lärande samt förmåga att också handla i enlighet med detta lärande.

### **Tre epistemologiska paradig**

Mezirow (1996a) menar att lärandebegreppet befinner sig i stark förvandling i vår tid och talar om tre epistemologiska paradig. Det första utgörs av det traditionella objektivistiska paradigmet med sina rötter i upplysningstiden: att verkligheten har en oberoende existens, sanning innebär korrekt avbildad verklighet, kunskap och validitet är objektiva samt att logik och rationalitet betonas. Det traditionella paradigmet utmanas av ett tolkningsinriktat kunskapsparadigm. Detta andra paradig utgörs enligt Mezirow bland annat av eklektisk postmodernism, av en hermeneutik som har vidgats från textanalys till att fokusera diskurs och utveckla tolkande förståelse, av symbolisk interaktionism och etnometodologi som har utvecklats till ny kvalitativ forskning av språk och social interaktion, av filosofi som sysslar med dekonstruktion och påvisande av hur social verklighet definieras av makt.

Denna utveckling innebär att kunskap blir något helt annat än det var tidigare. Social konstruktionism ser subjektivitet, intentionalitet och lärande som språkberoende livsformer vars sanning är kontextberoende och därmed lokal. Verklighetsuppfattning blir därmed en social konstruktion som inte har någon existens utanför de sociala handlingarna. Det är individens referensram som konstituerar hennes upplevelse. För att förstå andras tolkningar måste man få tillgång till deras levda erfarenhet. Eftersom kulturella referensramar skapar de gränser inom vilka människor kan lära, så innebär lärande att upptäcka dessa ramar för att kunna överskrida dem.

Mezirow hävdar att det finns ett tredje paradig, det emancipatoriska. Det är inom detta som Mezirow menar att hans egen transformationsteori befinner sig. Denna alternativa syn på lärande innebär att giltigheten i både instrumentellt (objektivt) och kommunikativt (tolkande) lärande erkänns. Kunskap kommer från båda formerna av lärande och de som lär behöver öva upp en kritiskt reflekterande förmåga för att kunna använda den transformativa potentialen i egna och andras tolkande referensramar.

### **Grundläggande teser**

I en artikel från 1996 redogör Mezirow (1996a) för var transformationsteorin står genom att presentera ett antal grundläggande teser.

Jag använder dessa som utgångspunkt för min redovisning av Mezirows teori.

### *Ett ideal*

Mezirow hävdar att hans lärandeteori är en generell, abstrakt och idealiserad modell för lärandeprocessen, som är grundad i den mänskliga kommunikationens natur. Att komma överens om tolkningar är centralt för både mänsklig kommunikation och för lärandeprocessen.

Det är rationell diskurs i Habermas mening som är det verk-samma instrumentet för att utveckla vuxna till självständigt tänkande och lärande individer. Detta emancipatoriska lärande sker genom reflektion under de omständigheter som Habermas anger som ideala. Under optimala villkor kan deltagarna i diskurs<sup>12</sup>:

- ha riktig/komplett information
  - vara fria från tvång och självbedrägeri
  - kunna väga bevis och bedöma argument så objektivt som möjligt
  - vara öppna för alternativa perspektiv
  - kunna reflektera kritiskt över förutsättningar och deras konsekvenser
  - ha lika möjligheter att delta (att utmana, fråga, avböja, reflektera)
  - kunna acceptera informerad, rationell konsensus som valid.
- (Mezirow 1991:77, 1996a:171)

Sådana ideala villkor ger vuxna möjligheter att reflektera över och utveckla mer avancerade meningsbärande perspektiv<sup>13</sup>, vilket innebär optimala villkor även för lärande. Dessa ideal uppnås dock sällan i praktiken. Det finns hinder i form av sociala normer och kulturella koder, som vi inte är medvetna om, som är internaliserade sedan barnsben. Dessa fördelar makt och privilegier. Med hänvisning till Gramsci (1971) menar Mezirow att sådana ideologier blir hegemoniska när de legitimerar det existerande som det enda möjliga och därmed begränsar möjligheten till en diskurs som är polyfon (flerstämmig).

---

<sup>12</sup> Mezirow använder diskurs i Habermas mening, vilket enligt Filosoflexikonet innebär "problematiserande diskussion om giltighetskrav".

<sup>13</sup> "Meaning perspective" är ett av Mezirows viktigaste begrepp, jag översätter det fortsättningsvis med "meningsbärande perspektiv". Ett annat betydelsefullt begrepp är "meaning schemes" för vilket jag har valt att använda uttrycket "meningsskapande tankemönster". Skillnaden dem emellan är att de meningsbärande perspektiven utgörs av djupt rotade föreställningar (habits of mind), medan meningsskapande tankemönster utgörs av mer ytliga och utbytbara åsiktsgrupperingar (points of view). (Mezirow 1996a:168)

Hegemonic ideologies define the limits of discourse by setting the political agenda, defining the issues and terms of debate, and excluding opposing ideas. They cause discourse to degenerate into fixed, rigid sets of stereotypes that misrepresent the complexity of social life. Ideology becomes "false consciousness" by reducing complex social processes to simple, apparently natural and stable states of affairs. Purportedly universal ideas or interests mask private interests, social contradictions are glossed over, and alternatives are suppressed. (Mezirow 1991:131)

Objektivering (i Berger & Luckmanns mening) genom samtal befäster då bara den rådande diskursen, som blir ännu sannare än den redan var. Detta kan resultera i falsk medvetenhet. Motsatsen till denna förenklade hegemoni kan beskrivas som "mindfulness":

Mindfulness is described as welcoming new information, involving more than one view, and focusing on process before outcome, control over context (meaning perspective), and creation of new categories. (Mezirow 1991:115)

Den objektivering som sker, när kommunikationsprocessen på detta sätt är medveten, innebär problematisering och synliggörande av dilemman. Detta är enligt min mening en förutsättning för att överskrida perspektiv och utveckla lärande till något annat än det hegemoniskt givna och självklara.

### *Referensram*

Våra sinnesintryck filtreras genom en selekterande referensram. Denna består av meningsbärande perspektiv (vanemässig hållning) och meningsskapande tankemönster (kluster av föreställningar) som skapar en tolkning. De meningsskapande tankemönstren är lättpåverkade medan de meningsbärande perspektiven är mer etablerade och bara påverkas indirekt.

Inom ett meningsbärande perspektiv finns det möjlighet för olika tankemönster att utvecklas. Sådana som är socialt sanktionerade förstärks av starka samhälleliga influenser, andra kan skapa sådan dissonans att det underliggande meningsbärande perspektivet ifrågasätts. Sociala, historiska och kulturella dimensioner är av betydelse i denna process, de förser oss med våra perspektiv. I samhällsdiskursen avgörs vilkas röster som är privilegierade och tillåts delta helt och fullt.

### *Handlingens betydelse*

Ett meningsbärande perspektiv innebär en vana som vägleder vårt sätt att agera och som kristalliseras i de begrepp vi använder. Att agera innebär att perspektivet prövas. Det är när handlingar misslyckas som vi får orsak att förändra våra uppfattningar, det kan vara

först då som vi får syn på våra förgivettaganden. På så sätt får vi en möjlighet att förändra våra referensramar genom att kritiskt reflektera över de antaganden som ledde till en viss handling. Transformativt lärande har enligt Mezirow en dimension av handling, genom att ge insikter som leder till beslut om att agera för att förändra, vilket i sin tur kan leda till nya erfarenheter och nytt lärande (och ny handling). (Mezirow 1996a)

### *Lärandedomäner*

Med hänvisning till Habermas talar Mezirow (1991) om tre olika lärandedomäner (som motsvarar de kunskapsparadigm som beskrivits ovan); det instrumentella, det kommunikativa och det emancipatoriska.

Det instrumentella lärandet är tekniskt och handlar om att kontrollera/manipulera miljön, inklusive andra människor. Naturvetenskapen har bidragit till att utveckla vårt instrumentella lärande. Detta har gett empiriskt grundad kunskap som gör fenomen förutsägbara. Instrumentellt lärande är uppgiftsorienterat, inriktat på problemlösning, man arbetar med hypoteser, sanningen provas empiriskt och målet är att bli allt skickligare i att lösa problem.

Kommunikativt lärande handlar om att förstå andra och att själv kunna göra sig förstådd. Det handlar om intentioner, avsikter, känslor, värderingar och moraliska beslut som inte kan bedömas empiriskt. Bedömningar görs i stället genom att giltighet provas i diskurs. Antingen genom dogmatisk tradition eller, idealt, i dialogens form där resonemang, bevis och argument bedöms, för att uppnå förståelse och överenskommelse om det för tillfället bästa antagandet. Processen fortsätter ständigt, lokal konsensus förändras när deltagandet breddas. Mezirow hävdar att i mänsklig kommunikations väsen finns de ideala villkoren för diskurs tillgängliga.

Det är metaforen som är verktyget för kommunikativt lärande. Vi förstår det okända genom att associera till det kända. Ofta uppstår förståelse när vi finner en metafor som får en ny erfarenhet att bli analog med vad vi tidigare vet.

Kommunikativt lärande ställer krav på att konfrontera det okända genom att man måste hantera andras idéer, vilket kan leda till nya meningsskapande mönster. Mezirow använder Gadamer (1989) begrepp om "den hermeneutiska cirkeln" för att beskriva hur pendlingen mellan del och helhet skapar ny förståelse. I denna dialektiska process är föreställningsförmågan central för att kunna förstå det okända, för att kunna se och tolka alternativa sätt att förstå.

Centralt för detta förändrande lärande är transformeringen av meningsbärande perspektiv och därmed kommer vi till den tredje lärandedomänen, den emancipatoriska. Denna kan ingå i både den

instrumentella och kommunikativa lärandedomänen genom att tillföra en dimension av reflektion som går ut på att identifiera och förändra förvrängda (distorted) meningsbärande perspektiv. Vad ett sådant lärande innebär beskrivs närmare nedan.

Mezirow hävdar att det mesta av vuxnas lärande inbegriper alla de tre lärandedimensionerna samtidigt, vilket innebär att studier av vuxnas lärande måste behandla både instrumentellt och kommunikativt lärande likaväl som betydelsen av kritisk reflektion för båda-dera.

### *Lärandeformer*

Att lära innebär, med Mezirows sätt att se, att gå igenom en process där man använder tidigare tolkningar för att konstruera nya/reviderade tolkningar av vad en erfarenhet har för betydelse. Denna nya/reviderade förståelse konstrueras både intentionellt och oavsiktligt och vägleder framtida handlingar.

Mot bakgrund av Bateson's (1972) och Cell's (1984) teorier om lärande tänker sig Mezirow att vuxnas lärande kan ske genom fyra lärandeformer:

- "Learning through meaning schemes"  
Lärande inom befintliga referensramar innebär att utveckla de meningsstrukturer vi sedan tidigare tar för givna.
- "Learning new meaning schemes"  
Nya betydelser skapas som överensstämmer med de befintliga meningsbärande perspektiv vi redan har och förstärker dessa.
- "Learning through transformation of meaning schemes"  
Detta lärande innebär att vi reflekterar över våra antaganden när vi finner dessa inadekvata, vilket kan leda till nästa steg.
- "Learning through perspective transformation"  
Genom kritisk reflektion blir vi medvetna om våra förvrängda meningsbärande perspektiv, varpå vi förändrar (transformerar) dessa, de får en ny betydelse. Lösningen kommer när problemet omdefinieras och vi förstår något på ett nytt sätt.  
(Mezirow 1991:93-94, citaten)

För alla fyra lärandeformerna gäller att det är lösandet av problem som är den centrala drivkraften. Nedan kommer jag att gå närmare in på den fjärde lärandeformen, hur förändringen av meningsbärande perspektiv leder till lärande.

### *Lärande genom transformering*

Genom transformativt lärande förändrar den lärande medvetet sina etablerade referensramar för att främja ett mer innehållsrikt, differentierande, kritiskt reflekterande samt öppet och integrerande perspektiv. Det handlar om en rörelse mot en högre medvetandenivå

som innebär att både få ny förståelse och lära nya sätt att förstå. Denna rörelse är emancipatorisk genom att den befriar från gamla synsätt. Den utvecklingspotential som denna form av perspektivförändring innebär är av en genomgripande natur eftersom det är grundläggande föreställningar (meaning perspectives) som förändras och inte bara åsikter av mer ytlig art (meaning schemes).

Ett verktyg för denna mest utvecklande form av lärande för vuxna är reflektion. Mezirow skiljer mellan reflektion, kritisk reflektion och kritisk självreflektion:

*Reflection:* Examination of the justification for one's beliefs, primarily to guide action and to reassess the efficacy of the strategies and procedures used in problem solving.

*Critical reflection:* Assessment of the validity of the *presuppositions* of one's meaning perspectives, and examination of their sources and consequences.

*Critical self-reflection:* Assessment of the way one has posed problems and of one's own meaning perspectives. (Mezirow 1990:xvi)

Kritisk självreflektion har, enligt Mezirow, en lika omvälvande betydelse för individers lärande som paradigmskiften inom vetenskapen. Genom denna ifrågasätter individen själva förutsättningarna för att angripa en problematik på ett visst sätt. Därför blir det transformativa lärandet emancipatoriskt:

Emancipatory knowledge is knowledge gained through critical self-reflection, as distinct from the knowledge gained from our "technical" interest in the objective world or our "practical" interest in social relationships. (Mezirow 1991:87)

Med hänvisning till Basseches (1984) visar Mezirow hur det transformativa lärandet utvecklas dialektiskt genom nio steg.

1. Att uppfatta ett dilemma:  
"identifying the disorienting dilemma"
2. Att se nya alternativ:  
"recognition that moving toward an alternative perspective is movement toward a more inclusive, differentiating, and integrated way of interpreting reality"
3. Att välja att gå vidare i reflektionsprocessen:  
"making a value judgement to move forward in the process of reflective critique and action. This can also pertain to the conative dimension of taking reflective action - of willing oneself to act upon a reflective insight."
4. Att jämföra olika perspektivs giltighet:  
"comparative analysis of the justifications for differing perspectives"



5. Att relatera det nya perspektivet till övriga föreställningar:  
"relating the new meaning perspective to one's larger universe of meaning perspectives, that is, one's 'life-world' "
  6. Att vara öppen för att förändra synsätt:  
"seeing the learning process as being open to the assessment of new perspectives that can change the way one sees reality"
  7. Att förstå hur andra som har det nya perspektivet tolkar verkligheten:  
"for example, inductive identification of a new meaning perspective by examining several examples of how others who share that perspective interpret reality differently from oneself"
  8. Att kritiskt granska det tidigare synsättet:  
"making a critique of an old meaning perspective in terms of disjunctions between theory and practice"
  9. Att utvidga perspektivet till att genomsyra hela tänkandet:  
"comparative assessment of all available perspectives, relating theory to practice and abstractions to concrete situations"
- (Mezirow 1991:153-154, citaten)

Den här sortens lärande handlar om att ifrågasätta det för-givet-tagna, som till exempel antaganden om kunskapens natur. Genom att göra detta kan vi befria oss från sådant som vi har tagit för givet eller sett som utom mänsklig kontroll och som därför på olika sätt har begränsat oss. Detta leder till en förmåga att ta beslut och agera på ett självständigt och ansvarstagande sätt. Ett sådant vuxenlärande innebär mänsklig mognad, enligt Mezirow, och dess främsta kännetecken är öppenhet inför alternativa synsätt.

### *Kompetens*

Att utvecklas som vuxen innebär att lära. Lärandet resulterar i olika kompetens beroende på vad som lärs. Inom den instrumentella lärandedomänen utvecklas instrumentell kompetens i form av en uppgiftsorienterad skicklighet i att hantera den yttre världen, som även kan innebära reflekterande problemlösning.

Inom den kommunikativa lärandedomänen utvecklas kommunikativ kompetens som innebär en förmåga att med andra förhandla om avsikter, värderingar och betydelser och inte okritiskt anamma andras mening. Sådan kompetens utvecklas när man blir medveten om och kritiskt granskar antaganden, när man deltar i en diskurs och därigenom överkommer hinder för reflekterat handlande. Utgångspunkten för detta bör vara de lärandes egen levda erfarenhet.

## **Kritik och svar**

Mezirow och andra vuxenpedagoger i hans efterföljd har kritiserats för sitt sätt att använda Habermas kritiska teori (Collard & Law 1989, Hart 1990, Clark & Wilson 1991, Cunningham 1992, Conelly 1996). Kritikerna menar att det är få vuxenpedagoger som förmår använda Habermas teori på ett bra sätt, eftersom deras förståelse av det omfattande och abstrakta teoribygget är partiell. Mezirow kritiseras för att i alltför hög utsträckning betona transformeringen av perspektiv som en individuell och autonom handling som kan överkomma yttre hinder, något som inte överensstämmer med Habermas betoning av det strukturella och kollektiva. Detta har föranlett Mezirow (1990, 1991) att vidareutveckla sin teori genom att hävda att förändring av perspektiv kan vara antingen individuell (som i psykoterapi) eller kollektiv (som i kvinnorörelsen). I en senare artikel (1996a) säger Mezirow också att sociokulturella krafter påverkar individens perspektiv och avgör vem som får tolkningsföreträde, vilket kan störa idealet om fri delaktighet i diskursen.

Conelly (1996) hävdar att Mezirows avsaknad av kunskap om Habermas makroteoretiska sociologiska och strukturella aspekter innebär att han inte tar hänsyn till samhällslig maktstruktur. Betoningen på individen, kulturen och socialisationen innebär enligt Conelly att teorin kan användas för vilka syften som helst, alltifrån att frigöra förtryckta grupper till att gå multinationella bolags ärenden. Mezirow (1996a) tar till sig kritiken och pekar på vad han uppfattar som samhällsliga begränsningar för vuxnas lärande, nämligen ojämlikhet i alla dess former. Därmed avses den instrumentella rationalitetens hegemoni (att "systemvärlden" med sin instrumentella rationalitet har en tendens att ta över "livsvärlden" med sin kommunikativa rationalitet) samt en kultur som karaktäriseras av kritiska förhållningssätt med inriktning på ett vinna-förlora-spel. Med det sistnämnda menar Mezirow att diskurs i form av debatt är en kulturell förvanskning av vad det innebär att argumentera. Konfronterande argumentation gynnar dem som är skickliga i verbal strid medan andra drar sig tillbaka och avstår från att medverka.

Dock tillerkänner Conelly (1996) Mezirows teori en överensstämmelse med de mer liberala och pragmatiska aspekterna i Habermas senare tänkande, som kommer från pragmatisterna (Peirce, Mead och Dewey) och som leder till reformistiska ställningstaganden.

## **Utbildning för demokrati**

Förmågan att delta i en kritisk diskurs är kärnan i att vara ansvarstagande vuxen i vårt samhälle enligt Mezirow (1996b). Sådan förmåga underlättar social förändring och är grunden för demo-

krati, frihet och jämlikhet. Förutsättningen för denna förmåga är ett reflekterat tänkande. Att öva upp reflektionsförmåga är därför något som enligt Mezirow är en viktig uppgift i vuxenutbildning. Detta kräver en medveten ansträngning av den som ansvarar för sådan utbildning att etablera och vidmakthålla förhållningssätt i lärandesituationen som neutraliserar maktinflytande, vinna-förlora-dialog samt den instrumentella rationalitetens hegemoni. Detta kräver att mellanmänniska relationer upprättas. Idealet i vuxenutbildning är, enligt Mezirow, en subjekt-subjekt-relation mellan lärare och elev.

För att fungera i det postmoderna demokratiska samhället krävs att den vuxne har förmåga att generalisera och abstrahera sina erfarenheter. Man behöver en referensram inom vilken nya begrepp blir funktionella för att kunna göra bedömningar, förutsägelser eller se orsakssamband. Att vara kritiskt reflekterande och kunna delta i rationell kommunikation - för att lösa problem - innebär att gå tillbaka och reflektera över tidigare inläring, identifiera vanföreställningar och förändra sitt synsätt.

De dialogmöten jag har studerat var avsedda att utveckla samtalslarnas "kommunikativa lärande" just genom att samtalslarna antogs vara tvungna att hantera varandras föreställningar om en viss samhällelig problematik. I bästa fall antogs samtalslarna även utveckla transformativt lärande, genom att förändra sina meningsbärande perspektiv. Till övervägande del är det dock antagligen meningsskapande tankemönster som samtalslarna har kunnat förändra under den korta tid som stod till buds för gruppsamtalen. Jag använder ett förenklat perspektivbegrepp i jämförelse med Mezirows uppdelning i djupare liggande meningsbärande förhållningssätt och ytligare åsikter, genom att jag inte gör någon sådan uppdelning. När jag använder begreppet perspektiv avser jag båda Mezirows betydelser.

En svaghet i Mezirows transformationsteori, som jag ser det, är att den inte tillräckligt tydligt lyfter fram de sociala förutsättningar som enligt min mening är av betydelse för att individen ska kunna förändra sina föreställningar genom ett transformativt lärande. Jag tror att det är få som förmår att på egen hand förändra sina perspektiv. I de flesta sammanhang, i arbetslivet såväl som i privatlivet, förstärks istället ensidigt tänkande mellan dem som lever under likartade villkor. Gränsöverskridande är inte vanligt utan måste organiseras med ett medvetet syfte att påverka både djupare liggande och ytligare föreställningar som är begränsande för människors förmåga till rationellt handlande. Det transformativa och emancipativa lärandet är enligt min mening i första hand något som görs kollektivt, genom att uppmärksamma varandra på problematiska förgivettaganden. Kunskapsutveckling i denna mening är social.

## Sammanfattande kommentar

De olika teorier jag har refererat till ger mig teoretiska begrepp som fungerar som analysverktyg för att tolka det empiriska materialet. De bekräftar även det rimliga och nödvändiga i att (ut)bilda vuxna i att vara delaktiga i den samhällsdiskurs som de alla är beroende av för sitt liv och leverne i den gemenskap som ett demokratiskt samhälle borde vara. Därför är det inte heller så konstigt att dessa teorier också är normativa i den meningen att de vill visa på vad de ser som möjligheter för mänsklig utveckling.

Det som jag uppfattar som gemensamt för dessa teorier är synen på lärande som en förändring av föreställningar om hur verkligheten är beskaffad. Gemensamt är också betoningen på problematisering och kritisk reflektion utifrån egen och andras erfarenhet och diskursens, det samhälleliga samtalets, betydelse för detta.

Mitt empiriska material i form av inspelade gruppsamtal kan användas för att försöka förstå hur lärande sker genom perspektivförändring i ett sådant kommunikativt sammanhang. I gruppsamtalen avsåg jag att skapa utrymme för reflektion utifrån samtalarnas egna, och sinsemellan olika, erfarenheter i en interaktion face-to-face. Om detta sedan var vad som hände och vilket lärande det kan tänkas ha resulterat i (både individuellt och kollektivt), är vad studien handlar om.

# Metod

Det empiriska materialet utgör grunden för avhandlingen. I bearbetningen av detta material har, som tidigare nämnts, en arbetshypotes använts med vars hjälp jag har gått fram i tre steg.

Arbetshypotesen växte fram när de första försöken att analysera det empiriska materialet gjordes.

Relationen mellan teori och data är snarare induktiv än deduktiv, på så sätt att jag från början utgick från mina tidigare erfarenheter av grupsamtal när jag skapade förutsättningarna för det empiriska arbetet och inte från något teoretiskt antagande.

Forskningsprocessen har styrts av nödvändigheten att tolka och förstå det empiriska materialet, kunskapen om forskningsobjektet har på så sätt vuxit fram ur empiriska data. Jag har allteftersom försökt skaffa mig det teoretiska kunnande som behövts i analysarbetet. Detta tillvägagångssätt beskrivs nedan som abduktivt.

Till övervägande delen har jag samlat och bearbetat det empiriska materialet med kvalitativ metod för att kunna besvara forskningsfrågan om lärande i samtalsgrupper. Nedan följer först en beskrivning av forskningsprocessens abduktiva karaktär samt resonemang om resultatens säkerhet och generaliserbarhet. Därpå beskrivs metoderna för insamling respektive bearbetning av data i varsitt avsnitt.

## En abduktiv forskningsprocess

Det sätt som jag har arbetat på i denna studie har varit av abduktiv karaktär (Peirce 1903, Hammersley 1989, Qvarsell 1994 och 1996, Mezirow 1991, Alvesson & Sköldberg 1994). Detta är inte någon "metod" som valdes medvetet från början, snarare blev jag efterhand medveten om att forskningsprocessen var av abduktiv art.

Erfarenheter av grupsamtal ledde till en önskan att bättre förstå fenomenet dialog, därför arrangerade jag pedagogiska "fältextperiment" (Qvarsell 1994) som gav underlag för datainsamling. Dessa data har jag sedan försökt utsätta för kritisk analys i olika omgångar, med delvis olika fokus och därvid använt såväl teori som egen och andra forskares erfarenhet. I olika sammanhang har möjligheter funnits att tillsammans med andra forskare, med liknande kunskapsintressen, ständigt omkonstruera och utveckla kunskapen om forskningsområdet.

Peirce utvecklade den gren av semiotiken<sup>1</sup> som fått betydelse för socialvetenskaper med grund i praktik. Handlingsinriktning och tolkningsteori är väsentliga för denna inriktning, relationen mellan teori och empiri är abduktiv.

I abduktivt vetenskapligt resonerande och handlande får teorier en annan funktion än i hypotetisk deduktion och empiriska generaliseringar via induktion. I abduktionen utgår man från föreställningar om det undersökta objektet och använder teoretiska begrepp för att "zooma in" relevanta delar och aspekter av det undersökta fältet. Man prövar inte hypoteser, snarare kan det hända att man finner sådant som gör att man kan snickra ihop försöksvisa svar i form av hypoteser, men det rör sig hela tiden om en stor rörlighet mellan teoretiska begrepp som sökhjälp och empiriska fynd, som ofta har karaktär av oväntade händelser. Det är t. ex. det oväntade, kanske avvikande, som ger kvalitet åt den substans (det "något") som förnimmes i första ledet av erfandet. (Qvarsell 1994:9)

Peirce (1903:235) talar om "det perceptiva omdömetts karaktär av tolkning" (våra varseblivningar är tolkande) och menar att det är svårt att skilja mellan perceptuella och abduktiva omdömen. Vilken är skillnaden mellan våra omedelbara upplevelser och mer övervägda förklarande slutledningar? Det man upplever som en varseblivning är egentligen, enligt Peirce, en abduktiv slutledning, dvs. en förklarande hypotes. Det är lätt att tro att upplevelsen är det upplevda (en avbildning) och inte en logisk slutledning (i form av en tolkning). Att arbeta abduktivt skulle alltså innebära att vara medveten om varseblivningars tolkande karaktär och i vilken mån de är abduktiva, dvs. antar formen av en förklarande hypotes.

Den abduktiva slutledningsformen innebär att något överraskande observeras (i mitt fall t. ex.: chefen hade över 50 procent av talutrymmet!) vilket i nästa led finner sin förklaring i form av en hypotes, en kvalificerad gissning som har högt förklaringsvärde och som har sin grund i tidigare erfarenhet och kanske också teori (i mitt fall kan jag då göra följande antagande: om hierarkisk position har betydelse för talmängd så är det inte så konstigt att en chef har så stor andel av talmängden), varpå slutledningen blir att orsakssambandet antas vara sant (det är nog så att hierarkisk position har betydelse för talmängd). Man upptäcker alltså ett faktum som antas vara en verkan som orsakas av något förhållande. Hypotesen innebär en gissning om förhållandet mellan orsak och verkan. Peirce formulerar den abduktiva slutledningsformen på följande sätt:

---

<sup>1</sup> "Vetenskapen om teckensystem. ... Ett teckensystem är en kod el. ett regelsystem för kommunikation inom en gemenskap (samhälle), och som sådant av mer el. mindre konventionell karaktär, dvs en social produkt." (Filosoflexikonet 1993)

Ett överraskande faktum, C, observeras;  
men om A vore sant, så skulle C vara en självklarhet;  
följaktligen finns det skäl att anta att A är sant. (Peirce 1903:235)

Genom abduktion kan man på detta sätt "dra ut centrala erfarenheter och iakttagelser i ett material och föreslå en hypotes", nästa steg i processen blir då "att 'baklänges' gå in i ett material för att försöksvis pröva hypotesen" något som benämns "retroduktion" (Qvarsell 1996:7). (I mitt exempel ovan ser jag att alla chefer inte tar lika stor andel av talutrymmet, varpå jag återigen har gjort en upptäckt som förvånar och som kräver en ny förklaring och en ny läsning av materialet.) Enligt Hammersley (1989) utmärks denna form av vetenskaplig undersökning av tre faser varav den första består av abduktion, att generera hypotetiska förklaringar, den andra av deduktion genom att logiskt härleda vad som empiriskt följer av hypotesen, den tredje fasen innebär induktion då antagandena testas mot data från nya fall. Den pragmatiska maximen innebär att teoretiska begrepp och föreställningar bedöms mot bakgrund av de praktiska konsekvenser de får (Hammersley 1989:49). Detta innebär att det blir nödvändigt med empiriska studier.

I den abduktiva processen, som min forskning har tagit mig igenom, har jag i det empiriska materialet ständigt upptäckt "fakta" som har varit förvånande därför att de varit nya för mig. Dessa har jag bildat mig hypotetiska uppfattningar om (även med hjälp av teori), varpå jag gått tillbaka till det empiriska materialet för att se om förståelsen (hypotesen) verkar stämma. I hypotesprövandet har jag gjort jämförelser mellan delen (den upptäckta "fakta") och helheten på ett sätt som påminner om "den hermeneutiska cirkeln/spiralen" (Alvesson & Sköldberg 1994, Ödman 1979).

Vi går alltså från del till helhet och från helhet till del. Utan föregripande föreställningar om helheten skulle vi i pusslandet endast ha bitarnas form att gå efter med resultat att pusslet aldrig skulle bli färdiglagt. Men delarna är å andra sidan nödvändiga för att vi ska kunna bilda oss en uppfattning om helheten. Det råder ett ömsesidigt beroendeförhållande mellan del och helhet. (Ödman 1979:78)

Det har varit en ständig pendling mellan empiri och teori, mellan egen och andras erfarenheter, mellan del och helhet i min närläsning av det empiriska materialet, när jag gjort jämförelser mellan individ och grupp, mellan en grupp och flera grupper, mellan en enskild företeelse i ett material, till exempel en utsaga i en intervju och helhetsintrycket av allt material.

## Är resultaten säkra?

Hur säkra är resultaten i en sådan här studie där forskaren, jag själv, har varit initiativtagare, medarrangör, mötesledare och granskande forskare? Patel & Tebelius (1987:69) hävdar att begreppen tillämplighet, överensstämmelse, pålitlighet och noggrannhet är användbara för att kunna bedöma forskningsresultats vetenskapliga kvalitet.

### *Tillämplighet och överensstämmelse.*

Tillämpligheten gäller valet av insamlingsmetod i relation till forskningsfrågan, hur man kan få så mångsidig information som möjligt för att kunna upptäcka och förstå det studerade fenomenet. Överensstämmelsen handlar om att det studerade fenomenet, den information som söks och de tolkningar som görs ska vara rimliga och samstämmiga.

I syfte att visa på tolkningars rimlighet har jag i denna studie använt mig av data- samt metodtriangulering<sup>2</sup> (Kjaer Jensen 1991). Förfarandet med datatriangulering innebär att jag använt olika sätt att samla in data för att få kunskap om samtalarnas erfarenheter av sitt gruppsamtalande. Förutom de inspelade samtalen som kan ge indirekt kunskap om detta, har jag gjort intervjuer av olika slag, samt använt en enkät. Det material som jag på detta sätt samlat ihop härrör från fyra olika dialogmöten.

Metodtriangulering innebär att jag har använt olika bearbetningsmetoder för samma empiriska material. Enligt Tschudi (1989:119) kan bias i en metod bäst överkommas med en maximalt annorlunda metod. Triangulering är därför ett starkt argument för att använda både kvantitativa och kvalitativa metoder. Det är främst de fyra inspelade gruppsamtalen som har bearbetats på olika sätt. Trianguleringsförfarandet är inte genomfört med de olika metoderna oberoende av varandra för att verifiera samma resultat. Jag har använt resultatet av de första bearbetningarna som "sensitizing concepts"<sup>3</sup> (Starrin m fl 1991, Qvarsell 1994) i de följande analyserna. När jag sett att det fanns skillnader mellan gruppernas samtal, genom att mäta samtalsmängd och analysera interaktionsmönster, ville jag förstå hur dessa skillnader uppkommit i samtalssituationen. Denna förståelse har i sin tur legat till grund för undersökningen av perspektivförändring. Till varje ny fas av mitt arbete har jag alltså fört med mig den förståelse jag dittills utvecklat. Genom att

---

<sup>2</sup> Ordet triangulering kommer från engelskans "triangulation" vilket kan översättas med pejling (Pedagogisk uppslagsbok 1996). Man undersöker något med olika ofullständiga metoder för att se om de pekar i samma riktning (Kjaer Jensen 1991).

<sup>3</sup> Varav de viktigaste är underordning/överordning, symmetri/asymmetri.



fokusera olika aspekter av samtalen har jag i varje fas vunnit "ny kunskap" om dem. Det är denna process jag ser som abduktiv.

### *Pålitlighet och noggrannhet*

Den information som erhålls genom de olika insamlings- och bearbetningsmetoderna ska vara trovärdig (valid) i förhållande till forskningsobjektet. Patel & Tebelius (1987) pekar särskilt på motivationens betydelse för trovärdigheten i intervjusvar o dyl. I mitt forskningsmaterial utgör de inspelade gruppsamtalen ett material som jag bedömer som pålitligt i förhållande till min avsikt att få "titta in i dialog" för att bättre förstå processerna av dominans, perspektivförändring och lärande. De var spontana och "naturliga", i den meningen att (de flesta) samtalen ganska snart glömde bandspelaren och engagerades av samtalet.

Förstudieintervjuerna<sup>4</sup> anser jag vara relativt trovärdiga på grund av de "öppna frågorna" (Kjaer Jensen 1991), där jag eftersträvade att inte uttrycka någon egen mening utan avsåg att uppmuntra intervjupersonen att fundera högt. Avsikten var att få ta del av olika synsätt på barnomsorg. Enkäten var anonym och bestod till största delen av en öppen fråga med syfte att få ta del av samtalsupplevelse. I de uppföljande telefonintervjuerna är det möjligt att intervjupersonerna, av artighet gentemot mig, undvek att ge negativa kommentarer om sin upplevelse av gruppsamtalet. Dock fick jag även kritiska kommentarer när jag frågade efter dem.

Trovärdigheten och noggrannheten i tolkningar måste påvisas genom att forskarens perspektiv och tillvägagångssätt utförligt presenteras, att skäl anges för tolkningar och att argumentation för dessa förs på ett tydligt sätt (Patel & Tebelius 1987). Jag redogör för mitt tillvägagångssätt för datainsamling och databearbetning i de två följande avsnitten i detta kapitel. Mitt synsätt och mina bevekelsegrunder redogör jag för i det inledande kapitlet. Argumentation för mina tolkningar görs i varje resultatkapitel. Jag har försökt se det avvikande eller motsägelsefulla som möjligheter till en djupare förståelse snarare än som hinder i forskningsprocessen.

Salner (1989) vidgar metodproblematiken på ett sätt som är viktigt och relevant för kvalitativ samhällsvetenskaplig forskning genom att betona forskarens ansvar och delaktighet i samhället. Det handlar mer om forskarens argumentativa förhållningssätt än om att använda en metod som genererar sanningen om verkligheten, menar Salner och citerar Ricoeur:

To show that an interpretation is more probable in the light of what is known is something other than showing that a conclusion is true. In this

---

<sup>4</sup> Intervjuguider och enkät är återgivna i Bilaga 1.

sense, validation is not verification. Validation is an argumentative discipline comparable to the juridical procedures of legal interpretation. (Ricoeur 1971/79:90, citerad i Salner 1989:63)

Forskarens uppgift är att bidra till vår kollektiva förståelse av mänsklig erfarenhet, "objektiv kunskap" är då överhuvudtaget inte intressant, menar Salner. Däremot menar jag att bidraget till kollektiv förståelse bör vara inter-subjektiv i meningen att en läsare ska få tillräckligt mycket underlag för att ha möjlighet att antingen verifiera eller ifrågasätta resultaten av en studie utifrån egna erfarenheter. Därmed är vi över i frågan om resultaten kan anses vara generaliserbara.

### **Är resultaten generaliserbara?**

Med hänvisning till Sjöberg & Nett (1968) diskuterar Qvarsell (1996) möjligheterna till generalisering i kvalitativa studier (främst med avseende på pedagogisk etnografi). Det man kan generalisera till, "general universes", kan vara en större population, men det kan också vara ett generellt fenomen. När det är ett generellt fenomen (som i mitt fall) som man vill generalisera till, menar Qvarsell att det krävs en relation mellan teoretiska begrepp, pedagogiskt meningssammanhang samt empirisk belysning. För att kunna säga något om fenomenet måste man ha ett "special universe" att studera. Snarare än generaliserbarhet i statistisk mening handlar det då om att kunna säga något som är relevant och meningsfullt om det studerade fenomenet.

När det gäller min studie ser jag det som så att interaktion genom samtal är ett grundläggande mänskligt fenomen (G H Mead 1934). Därför kan man använda avgränsade studier (fallstudier) för att bättre förstå villkoren för dem (i mitt fall med inriktning på det symmetriska gruppsamtalet). Det är inte platsen (the locus) för studien som är objektet för studien (Geertz 1973). I denna studie är det inte samtalen om barnomsorg som barnomsorgssamtal som är det intressanta, inte just de människorna i just den kommunen heller, utan forskningsobjektet är vilka läroprocesser som kan ske i gruppsamtal mellan vuxna. Att det råkade handla om barnomsorg mellan just dessa individer var mer en slump i mitt sökande efter en samarbetspartner. Min avsikt är alltså att kunna säga något om lärande i gruppsamtal arrangerade för dialog, som ett "pedagogiskt relevant och intressant fenomen i en praxisvärld" (Qvarsell 1994:10) även utanför mitt "special universe". Sedan är det en annan sak att jag dessutom har kommit att beskriva delar av barnomsorgens villkor som socialt fenomen, så som det beskrivits av intervjupersoner och i gruppsamtal.

Generaliserbarhet i kvalitativa studier är dock något problematiskt. Forskare inom olika kvalitativa grenar hävdar att det inte heller är intressant eftersom man anser att det inte finns några generella lagar för mänskligt beteende som man kan hålla sig till (Hammersley 1992, Geertz 1973). Det finns inget generellt giltigt facit för vad som är sant eller falskt, det man kan nå fram till är väl underbyggda gissningar som ingår i en forskningstradition, där olika studier i högre eller mindre grad kan verifiera varandras resultat. Ward Schofield (1993) hävdar att det håller på att utvecklas en syn på generalisering hos kvalitativa forskare som går ut på att forskare sinsemellan ska ha nytta av varandras studier och kunna använda begrepp och slutsatser som andra har kommit fram till. Detta gör ingående beskrivningar nödvändiga för att läsaren ska kunna bedöma relevansen vid en jämförelse med liknande studier och situationer.

Svaret på frågan om resultaten är generaliserbara blir både ja och nej. De övergripande slutsatser jag drar utifrån hela materialet med stöd av teori som utvecklats ur annan forskning, menar jag i viss mån utgör dels ett stöd för teorins giltighet och dels verifiering av mina resultat i samma mån. För de mer situationsspecifika slutsatser jag drar är dock svaret nej, till exempel för enstaka skeenden i någon av grupperna som jag beskriver. Generaliseringen kan här i stället göras av läsaren utifrån en förhoppningsvis tillräckligt ingående beskrivning för att det ska vara möjligt att göra jämförelser med annan erfarenhet eller andra studier. Detta beskrivs av Firestone (1993) som "case-to-case transfer". Det väsentliga i denna studie blir med andra ord att göra fruktbara observationer för att kunna utveckla användbara begrepp och ge förslag till teorier som andra i sin tur kan ha nytta av i den fortsatta forskningen.

## Insamling av data

De olika stegen i det empiriska arbetet för att få data har bestått av att skapa kontakt med en kommun, att göra en förstudie i form av intervjuer, samt att genomföra och följa upp ett antal dialogmöten. Arbetet har sträckt sig över en treårsperiod, från hösten 1992 till våren 1995 och haft aktionsforskningskaraktär i så måtto att dialogmötena har arrangerats i samarbete med en kommun. Avsikten med gruppsamtalen var att skapa "lärandesituationer", inte att förändra organisationen.<sup>5</sup> Detta sätt att bilda data kan kallas för "fältexperiment", något som enligt Qvarsell (1994) vanligen kallas "Action research" eller kanske ännu hellre "Action cum research" för att tala

---

<sup>5</sup> Det har dock funnits en underförstådd (men outtalad) förhoppning om att dialogmötena skulle kunna vara till nytta för barnomsorgsverksamheten.

med Trankell (1973), eftersom det är forskningen som har orsakat den aktivitet som undersöks.

I sådan databildning igångsätter man sociala förändringar på fältet och studerar effekterna av dem - man skulle kunna kalla tekniken för fältexperiment. I själva verket visar, tycker jag, action cum research eller aktionsforskningens fältexperiment betydelsen av just experimentella inslag i det vetenskapliga tänkandet *och* handlandet. (Qvarsell 1994:17)

Peirce föreslår också i sin abduktionslogik experiment, eller kvasiexperiment, som ett effektivt tillvägagångssätt för att synliggöra de processer man vill studera (Denzin 1970/89). Att spela in gruppsamtal har för min del varit ett sätt att kunna rekonstruera samtalshandlingarna, för att kunna gå från konsekvens tillbaka till orsak. Detta har jag gjort när jag har jämfört intervjumaterial med inspelade gruppsamtal.

Genom hela den process som datainsamlingsarbetet utgjorde hade jag ambitionen att vara försiktig med hur jag hanterade det material som genererades, för att inte ställa till med några problem och för att få behålla allas förtroende. Bland mina samarbetspartners fanns personer som sinsemellan upplevde sig som motparter och som inte gärna ville att vad de sa och ritade i en öppen hjärtig intervju skulle kunna användas emot dem i deras verksamhet.

Nedan följer en beskrivning av hur datainsamlingsarbetet har gått till steg för steg, samt en redovisning av vilka data som genererades.

## **Kontakt**

Hösten 1992 presenterade jag för en kommun min idé om hur man kan skapa en gränsöverskridande dialog mellan intressenter i kommunal verksamhet. Först tog jag kontakt med kommunstyrelsens ordförande som lät mig framföra idén vid ett möte med kommunens verksamhetschefer, varvid chefen för barnomsorg visade sig intresserad. I nästa steg presenterade jag idén för ledningsgruppen inom barnomsorgen, varvid några av områdescheferna visade intresse för att samverka med mig.

Mitt motiv för att välja en kommun för samarbetet är att jag bedömde en sådan organisation som särskilt lämpad för mina dialogsyften. Den kommunala verksamheten är av stor betydelse för alla samhällsmedborgare, det finns många intressenter och därmed många perspektiv att se verksamheten ur. Dessutom är organisationsformen komplex med både politisk och administrativ ledning. I en sådan kontext med många olika aktörer ansåg jag det intressant

att introducera gruppsamtal som jag skulle kunna studera för att förstå dialogmekanismer.

## Förstudie

Med hjälp av ledningsgruppen för barnomsorg i kommunen fick jag kontakt med olika intressenter inom barnomsorg som jag intervjuade. Antagligen har jag ett positivt urval<sup>6</sup> av de föräldrar och personal som intervjuats eftersom cheferna föreslog vilka personer som de av någon orsak ansåg borde intervjuas. Tjänstemän, politiker och fackliga företrädare har jag själv tagit kontakt med och tillfrågat om deras intresse att medverka. Intervjuerna utgjorde en förstudie, med det mångfaldiga syftet att få kontakt med aktörer i verksamheten, att uppmärksamma olika perspektiv på barnomsorg, samt att identifiera vilka aktörer som hade behov av att mötas i dialog. Jag hade alltså en idé om att olika intressenter hade olika uppfattningar. Det var dessa olika uppfattningar jag försökte fånga in genom att ställa samma frågor till alla intervjupersoner, dvs. "fånga fenomen ur någons perspektiv" (Qvarsell, 1996:39).

Under april och maj 1993 intervjuades sammanlagt 26 personer<sup>7</sup>. Under hösten 1993 intervjuades ytterligare fyra personer eftersom jag ville komplettera materialet<sup>8</sup>. Jag använde då samma frågor och intervjuteknik som tidigare. Sammanlagt består förstudiens intervju material av 30 inspelade och utskrivna intervjuer, varav nio är med män.

Intervjuerna tog upp till två timmar per person och spelades in med bandspelare. Jag ställde öppna frågor med inriktning på åsikter och värderingar, enligt en intervjuguide med fem frågeområden.<sup>9</sup> Intervjupersonerna ombads i början av intervjun att rita sin bild av barnomsorgen i kommunen. Den bilden fungerade sedan som en karta som den intervjuade byggde upp allteftersom intervjun fortskred. För de allra flesta fick jag intrycket att intervjuerna startade en process av eftertanke och reflektion. Varje intervju skrevs ut och tillsändes de intervjuade, några återkom därefter med förtydliganden av vad de menade.

De data som på detta sätt fångades in har använts på flera sätt. Till att börja med fungerade intervjuerna som en introduktion till ämnesområdet barnomsorg för min egen del. Flera av de intervjuade

---

<sup>6</sup> I meningen positivt inställda till barnomsorgsverksamheten.

<sup>7</sup> Två politiker, tre tjänstemän, fyra chefer och tre föreståndare/arbetsledare inom barnomsorgen, fyra förskollärare/barnskötare samt en kokerska på olika förskolor, en dagbarnvårdare, två fackliga företrädare och sex föräldrar.

<sup>8</sup> Två politiker, samt en föreståndare och en förälder på olika föräldrakooperativa förskolor.

<sup>9</sup> Se Bilaga 1.

deltog senare i de olika dialogmötena, dessa blivande samtalare lärde jag i viss mån känna under intervjuerna. Intervjuerna utgör underlag för redovisning och analys i olika delar av resultatkapitlet<sup>10</sup>.

Till förstudien hör också några korta deltagande observationer vid tre sammanträden av olika slag; ett fackligt möte med arbetsplatsombud för Lärarförbundet, ett sammanträde i den politiska nämnden, samt ett sammanträde i ledningsgruppen för barnomsorg. Detta bidrog till min allmänna kunskap om det större sammanhang som barnomsorgsverksamheten var en del av.

### **Dialogmöten**

Syftet med att arrangera möten för dialog var att skapa en situation för jämbördiga samtal mellan samtalare som hade olika erfarenheter av kommunal verksamhet. För att komma så nära dialog-idealet som möjligt använde jag mig av mina tidigare erfarenheter av liknande arrangemang i andra sammanhang. Gruppsamtalen kan kallas för semi-institutionella, då de hade anknytning till kommunen som "institution" men samtidigt låg helt utanför kommunens reguljära mötesverksamhet. Olika intressenter i barnomsorg bjöds in, de fick samtala i smågrupper kring ett antal givna frågeställningar. Mötena, som hölls på kvälls- och fritid, var engångsföreteelser, ingen grupp träffades mer än en gång. Däremot har några samtalare deltagit i flera dialogmöten, fast då i olika gruppkonstellationer varje gång.

Sammanlagt genomfördes fyra dialogmöten varav ett spelades in. Varje möte följdes upp för att få del av deltagarnas samtals erfarenhet. Dialogmötena och mina uppföljande aktiviteter beskrivs närmare nedan, men först ska jag något redogöra för den pedagogiska metod som mötena arrangerades efter, samt föra ett resonemang om vilken sorts frågeställningar som är givande att samtala om.

#### *Pedagogisk metod*

Den pedagogiska metod för att "rigga gruppsamtalen" som användes innebär följande:

- indelning i smågrupper (5-6 personer) för att möjliggöra interaktion "face-to-face" och utrymme för var och en att komma till tals
- att genom gruppsammansättning hantera beroendeförhållanden, ingen bör vara i direkt beroendeställning till någon annan i gruppen

---

<sup>10</sup> "Skruvstäd eller vävande", "Röster" samt "Samtalarnas lärande"

- att genom gruppsammansättning skapa förutsättningar för att många synsätt på verksamheten skulle vara företrädda, dvs. så heterogena grupper som möjligt
- att uppmana grupperna att tala "laget runt", att det är allas ansvar att alla kommer till tals, att alla förväntas anstränga sig att både tala och lyssna
- att betona att det är vars och ens egen erfarenhet som legitimerar deltagandet, det är den egna erfarenheten som var och en förväntas bidra med i samtalet
- att den frågeställning som avhandlas i samtalet är "öppen" utifrån ett av arrangörerna givet ämne (mer om detta nedan)
- att samtalen får en fråga i taget att behandla
- att samtalen i slutet av samtalet får en gemensam uppgift som innebär att enas om någon gemensam vilja till förändring<sup>11</sup>
- att samtalen hålls inom en avgränsad tid vid ett enstaka tillfälle och på en neutral plats
- att en samtalsledare (jag själv) inleder mötet med att berätta om syfte och dialogregler, introducerar frågeställningarna, samt ser till att tiden hålls

Med detta sätt att arrangera gruppsamtal skapas det fenomen som är mitt forskningsobjekt, inte för att utvärdera den pedagogiska metoden i sig, utan för att skapa samtalssituationer som kan studeras med syfte att förstå villkoren för lärande i en sådan situation.

### *Öppen frågeställning*

I ett gruppsamtal där samtalen har olika bakgrund är det en förutsättning att frågeställningen är av öppen karaktär för att varje samtalare ska kunna känna att just hans/hennes erfarenhet är legitim i samtalet. Detta innebär att begrepp och företeelser som kan sägas vara i "grunden omstridda" kan avhandlas i dialogen, medan sakfrågor som leder till rätt/fel-tänkande<sup>12</sup>, med fördel förs åt sidan. Det är alltså verklighetens "ill-structured problems" (Kitchener & King 1990) som är föremål för gruppsamtalen.

En hjälp att förstå vad för sorts olikhet det är som bör vara drivkraften i en dialogsituation, kan vi få av W B Gallie (Janik 1991). Gallie har myntat begreppet "essentially contested concepts" vilket innebär att meningsmotsättningar kan vara olösliga och rationella samtidigt och påvisar därmed existensen av legitima (intresse-) motsättningar. Detta sätt att se får konsekvenser för möjligheten att samtala utifrån olika erfarenheter, värderingar och ståndpunkter:

<sup>11</sup> Denna skulle också grupperna skriva på ett s. k. over-head-blad inför den slutliga gemensamma redovisningen.

<sup>12</sup> Jag kan tänka mig att felaktigheter i sakfrågor bemöts "på köpet" vid ett dialogmöte då *olika* intressenter möts, men att det är större risk att de befästs i en homogen grupp.

Således bör vi slå vakt om möjligheten att enas om att vara oense. Den gör en dialog möjlig tvärsöver skillnader i perspektiv och den slår fast att det är mödan värt att forska efter oenighetens rötter i de aktuella begreppens "arkeologi". För att någondera parten ska kunna "vinna" kampen, det vill säga verkligen övertyga motståndaren, är det senare absolut nödvändigt. (Janik 1991:32)

Gallie anger (enligt Janik 1991) sju kriterier på grundläggande omstriddhet för att skilja ut det omstridda begreppet från vanligt vardagligt tanklöst bruk av begrepp. Ett i grunden omstritt begrepp måste syfta på en prestation (inte ett ting) och vara

- 1) värderande
  - 2) sammansatt
  - 3) ordnad
  - 4) varierad
  - 5) öppen
  - 6) gemensam
  - 7) möjlig att vinna en debatt om
- (Janik 1991:29-30)

De ämnen som har varit föremål för dialog i mina samtalsgrupper har varit av detta vida slag, som till exempel: "Vad är bra barnomsorg som *du* ser det?" I jämförelse med de sju kriterierna innebär en sådan frågeställning, följande: Barnomsorg är i sig en handling. Man kan 1) värdera barnomsorg på många olika sätt (att den ska vara "bra" förutsätter ju att den också skulle kunna vara "dålig"). 2) Bra barnomsorg är en komplex prestation, sammansatt av många olika delar såsom till exempel glada friska barn, trygga föräldrar, ren luft i lokalerna, utbildad personal, näringsrik mat m m. 3-4) Dessa olika delar kan ordnas/prioriteras på olika sätt, vad kommer först? 5) Strukturen är öppen, det kan finnas många helt nya sätt att skapa bra barnomsorg. 6) Det finns inte några gemensamma auktoriteter som alla erkänner, däremot finns det en gemensam värdegrund som är kulturellt betingad. Och till slut, 7) genom öppen argumentation borde det kunna vara möjligt att "vinna" en debatt om vad som är bra barnomsorg. Alltså kan man hävda att "bra barnomsorg" är ett "i grunden omstritt begrepp", möjligt att fortsätta att föra dialog om även om man principiellt är oense.

### *Dialogmöte juni 1993*

De personer som intervjuats i förstudien under våren 1993 inbjöds att delta i "Seminarium i samband med forskning för barnomsorgen", det första dialogmötet. Av 26 inbjudna deltog 23 personer i mötet som varade i nästan tre timmar, dessa samtal spelades ej in.



Inledningsvis redovisade jag några av mina intryck från intervjuerna samt återgav citat för att belysa hur olika de hade uttalat sig om barnomsorg (de som deltog i mötet var ju också de som blivit intervjuade). Detta tog jag som utgångspunkt för att legitimera förekomsten av olika perspektiv inför gruppsamtalen.

De 23 samtalen var indelade i fyra heterogena grupper och fick börja med att berätta för varandra om sina personliga "mål" avseende barnomsorg. Detta var en fråga de hade en viss beredskap för eftersom den även förekommit i intervjuerna. Därefter var samtalsuppgiften att berätta för varandra om farhågor och förhoppningar för barnomsorg i framtiden. Avslutningsvis skrev varje grupp på ett overhead-blad (OH) sin önskan om vad som bör karaktärisera framtidens barnomsorg i kommunen, dessa redovisades som en avslutning på mötet. På begäran gjorde jag i efterhand en sammanställning av OH-materialet som jag skickade till deltagarna.

Detta möte följdes upp genom intervjuer med samtliga deltagare per telefon ca en vecka efter mötet. Intervjuerna skrevs ut och omfattar mellan 1/2 till 1 sida per person. Detta material har använts i varierande utsträckning i de tre resultatkapitlen.<sup>13</sup>

#### *Dialogmöte juni 1994*

Det tog ett år innan det blev möjligt att arrangera ett nytt dialogmöte på grund av förändringsarbete inom kommunen. Syftet med att arrangera ytterligare ett dialogmöte var för min del att få ytterligare data, denna gång spelade jag in samtalen. Ledningsgruppen var också intresserad på grund av sin positiva erfarenhet av föregående dialogmöte. Vi hade en föreställning om att dialogmetoden skulle kunna sprida sig av egen kraft om fler fick erfarenhet av att delta.

I min inbjudan till detta dialogmöte vände jag mig återigen till dem som deltagit tidigare. Ungefär hälften av dem kunde och ville delta igen, medan de övriga föreslog ersättare, vilket ledde till att 21 personer deltog i fyra samtalsgrupper. Beroende på deltagarna fick jag i viss mån ge avkall på idealet för gruppsammansättningen. Två grupper var inte så heterogena och några samtalare var bekanta med varandra sedan tidigare. Jag hade en ambition att ha med en könsaspekt i studien, därför gjorde jag en indelning av deltagarna i en manlig och tre kvinnliga grupper när jag såg att detta var möjligt.

Gruppernas samtal pågick mellan kl 17.30 - 20.00 en vardagkväll i juni i kommunhusets matsal. Jag inledde mötet med att berätta om syftet med kvällens samtal:

---

<sup>13</sup> I "Skruvstäd eller vävande", "Röster" samt "Samtalarnas lärande"

Jag utgår ifrån att dialog kan vara ett sätt att utveckla arbetslivet! Dialog mellan olika intressenter i samma verksamhet, - som ni nu, eller i olika redan befintliga grupper, som oftast är homogena. Med dialog menar jag inte argumentation eller diskussion! Det handlar inte om att slå varandra i huvudet med redan färdiga argument, eller att någon ska vinna en debatt! Det handlar inte heller om konkurrens och att bevaka sina intressen! Det handlar inte om att lösa konkreta problem! Utan dialog handlar om att öva sig på att byta perspektiv - att se med andras ögon - på en företeelse gentemot vilken man har olika roller. Det handlar om att släppa in andras "världsbilder". Skillnaden mot vanliga möten av olika slag är:

- ämnesval, gärna tabubelagda ämnen som man annars går runt
- kunskapsbasen utgörs av de egna personliga erfarenheterna
- förhållningssättet präglas av öppenhet, nyfikenhet, egen och andras aktivitet, att alla talar och lyssnar lika mycket
- målet är att "bli klokare" genom att förstå andras sätt att se
- hur man gör - demokratiskt - laget runt (läste upp 11 dialogkriterier)<sup>14</sup>

Vad får man ut av det? Det kan vara att få:

- del av andras vardagskunskap
- öva sig att byta perspektiv (ta sig ur det egna synsättet för en stund)
- öva sig i demokratiskt förhållningssätt

Grupperna fick därefter sin första samtalsuppgift. Jag poängterade betydelsen av att det var allas ansvar att alla kom till tals, både genom att dela med sig av sin egen erfarenhet och att lyssna på de övriga. Jag bad grupperna gå laget runt i sitt samtal. Samtalsuppgifterna som grupperna fick, en i taget, löd:

1. Mina erfarenheter/upplevelser av förändringar inom barnomsorgen under det senaste året.
2. Förändringar jag tror/vet kommer.
3. Förändringar jag vill ha!
4. Förändringar vi vill ha! Skriv svaret som punkter på en OH!
5. Vilka hinder finns för de förändringar ni vill ha? Vilket stöd finns för de förändringar ni vill ha? Skriv svaren som punkter på en OH!

Grupp 2-4 hann med de fyra första frågorna, Grupp 1 hann påbörja fråga 5. Den tid grupperna ägnade åt varje frågeställning kallar jag i resultatredovisningen för sekvens<sup>15</sup>.

Strax före åtta på kvällen gjorde vi en snabb genomgång av de punkter grupperna skrivit på sina OH-blad. Vi drog över tiden tjugo minuter på grund av den förbryllade diskussion som följde på redo-

---

<sup>14</sup> Kriterier för demokratisk dialog, se Gustavsen (1990:31-32).

<sup>15</sup> Jag använder alltså ej ordet sekvens i lingvistisk mening (avseende ett stycke i en transkription).

visningen. Denna orsakades av skillnaden mellan de svar som den manliga och de kvinnliga grupperna hade gett.

Detta dialogmöte genererade dels inspelningar av fyra gruppers samtal och dels uppföljande telefonintervjuer. De inspelade samtalen har använts som underlag för samtliga resultatkapitel, de är avhandlingens genomgående empiriska röda tråd.

I transkriptionen av de inspelade samtalen har jag i princip översatt talspråk till skriftspråk.<sup>16</sup> Därvid har jag försökt få med alla uttryck med ett substantiellt innehåll, som är uttalade med eftertryck, eller som har en interaktionell funktion. Det är mycket i ett samtal som inte kan fångas upp i en utskrift. Icke-verbala signaler, kroppsspråk och dylikt finns ju överhuvudtaget inte med, utan endast de verbala uttryck som hörs på banden. Tekniska förutsättningar som påverkar vad som går att höra påverkar också utskriftens kvalitet. Olika personer hörs olika bra beroende på hur nära bandspelaren de sitter, hur lågmält eller högröstat de talar, hur karaktäristiska röster de har, eller om det är flera röster som låter förvillande lika. Allt detta påverkar i hur hög utsträckning jag har lyckats fånga upp allas röster. Grupp 1 och 4 var lättast att lyssna av, Grupp 2 och 3 var svårare, mest på grund av ett snabbare tempo och stor andel samtidigt tal.<sup>17</sup> Översättningen från de "talspråkssignaler" jag har förmått höra när jag lyssnat till samtalen innebär en tolkning av det sagda. En tolkning som baserar sig på *min* förståelse av replikerna och deras inbördes sammanhang (Norrby 1996).

Uppföljande telefonintervjuer genomfördes ca en vecka efter mötet (tre personer i Grupp 1 intervjuades tre månader efter mötet). Intervjuerna skrevs ut och omfattar mellan en till två och en halv sida per person. Intervjuerna har använts som underlag i samtliga resultatkapitel.<sup>18</sup>

### *Dialogmöte februari 1995*

De första två dialogmötena hade kommit till på mitt initiativ. De två följande tog däremot företrädare för den politiska respektive administrativa ledningen initiativ till. Dessa personer hade egna idéer om vad de skulle vilja använda mötesformen till: erfarenhetsbaserad utbildning, idégenerering och gränsöverskridande samarbete (mellan personal inom olika kommunala förvaltningar).

Ett resultat av dessa idéer är det dialogmöte som hölls i februari 1995 med 57 deltagare: föräldrar, barnomsorgspersonal, barnom-

---

<sup>16</sup> Jag har alltså inte gjort någon regelrätt lingvistisk transkription och motiverar min förenklade utskriftsmetod med att den räcker för mina syften att mäta talmängd, göra IR-analys och finna samtalstrådar. Det är då en fördel att utskriften är lättläst.

<sup>17</sup> Utskrifterna är sammanlagt på 104 sidor för alla fyra grupperna.

<sup>18</sup> "Skruvstäd eller vävande", "Röster" samt "Samtalarnas lärande"

sorgschefer, kommunala tjänstemän, fackliga företrädare och politiker. Även detta dialogmöte ägde rum en kväll i kommunhusets matsal. För genomförandet ansvarade jag med administrativt stöd från barnomsorgsförvaltningen. Syftet var att utbilda de nyvalda (fritids)politikerna i den politiska nämnden, i "barnomsorg". Det visade sig dock att det inte var så många av politikerna som var intresserade eller hade tid, de värnade den lilla fritid de hade.<sup>19</sup> Av sexton nämndledamöter deltog sex. Däremot var föräldrar och personal mycket intresserade, det kom fler än vi hade bjudit in, ryktet hade spritt sig att man skulle få samtala med politiker.

Liksom vid tidigare möten var samtalen indelade i så blandade grupper som möjligt med 5-6 personer i varje. De frågor grupperna fick att samtala kring var följande:

- vad är bra barnomsorg, som du ser det?
- vad hindrar bra barnomsorg?
- vad bidrar till bra barnomsorg?
- hur kan bra barnomsorg förstärkas i framtiden, som ni ser det?

Svaren på sista frågan redovisades med hjälp av OH-blad, så att alla fick en uppfattning om vad de olika gruppernas samtal hade kretsat kring.

Detta möte följdes upp med gruppintervjuer med föräldrar (två intervjutillfällen med två föräldrar varje gång) och ledningsgruppen (ett tjugotal personer). Gruppintervjuerna spelades in och skrevs ut. En enkät skickades till samtliga deltagare, efter påminnelse fick jag 32 svar, dvs. från lite drygt hälften av dem som deltagit. Dessa data har främst använts som underlag för analyserna i det andra och det tredje resultatkapitlet.<sup>20</sup>

#### *Dialogmöte mars 1995*

Ett annat initiativ till dialogmöte som togs av politisk/administrativ ledning inom kommunen var det "frukostmöte" om kommunens skolplan, mellan skolledare och politiker (43 deltagare), som ägde rum i mars 1995. Det var samma nämnds politiker som deltagit tidigare, men den här gången mötte de kommunens skolledare. Syftet var att få fram idéer för kommunens arbete med sin skolplan och att påbörja ett samarbete mellan skolledare och politiker kring detta. Ambitionen var att få ett underlag för att kunna göra skolplanen till ett dokument som både innehöll politikernas intentioner och var praktiskt användbart för skolledarna som har ansvar för utvecklingsarbetet i sina skolor (idégenerering).

---

<sup>19</sup> Enligt vad som framkom i en senare gruppintervju med nämndpolitiker.

<sup>20</sup> "Röster" samt "Samtalarnas lärande".

Jag ledde mötet på samma sätt som tidigare. Förberedelserna hade skett tillsammans med en tjänsteman i skolförvaltningen, som också gjorde gruppindelningen. Deltagarna hade inför mötet fått ett utkast till skolplan, det var denna som var "samtalsuppgiften":

- Vad är en bra skola som du ser det? Dela med dig av dina erfarenheter, ge konkreta exempel! Gå laget runt!
  - Vad i förslaget till skolplan anser du ger stöd för "den goda skolan"?
  - Vad vill du ändra på i förslaget?
- (Notera på OH-blad det som ni är överens om)

Liksom tidigare redovisades OH-bladen, samt en sammanställning skickades ut till deltagarna i efterhand.

Både detta och föregående möte följdes upp med en gruppintervju med fem nämndpolitiker senare på våren. Dessa data har främst använts som underlag för analyserna i det tredje resultatkapitlet "Samtalarnas lärande".

#### *Att vara samtalare*

Hur är det då att delta i ett dialogmöte? Här ska jag försöka ge en bild av hur jag föreställer mig att samtalarna kan ha upplevt samtalen. Detta bygger jag på uppföljande intervjuer, innehållet i de inspelade samtalen och min egen upplevelse när jag samtidigt ledde och observerade dialogmötena.

Samtalarna har sedan tidigare erfarenheter av samtalssituationer av många olika slag som nämndsammanträden, personalmöten, föräldramöten och möten med ledningsgruppen. Dialogmötet utgör en kontrast till dessa, det är annorlunda till form, innehåll och syfte. Samtalarna bildar sin uppfattning om dialogmötet mot bakgrund av sina tidigare samtals erfarenheter.

Jag är själv en del av kontexten för deltagarna. På flera sätt har jag haft möjlighet att påverka samtalarnas uppfattning om vad det är de deltar i. Genom muntliga och skriftliga inbjudningar, där jag talat om "vad ett dialogmöte är" och genom att inleda och leda mötet. Att jag dessutom medverkat i att utforma de frågeställningar som grupperna haft som utgångspunkt för sina samtal innebar också en påverkan och begränsning. Någon uppfattade mitt forskningssyfte som det viktiga med samtalet och samtalade till att börja med inte med sina medsamtalare utan vände sig med sina åsikter till mig, via bandspelaren. Någon annan uppfattade mitt forskningssyfte som oklart och undrade vad det skulle leda till. De flesta försäkrade mig dock om att de hade förstått precis vad dialogmötet gick ut på och vad som förväntats av dem. De säger sig ha diskuterat de frågeställningar de fick, att de lydigt gick laget runt, att de försökte lägga band på sig själva, att de upplevde enighet och att det var lätt att prata,

samt att alla pratade. De sa också att det kommer fram mer när man sitter i smågrupper och att man inte annars alltid får veta vad föräldrar och arbetsledare tycker, och att "ju mer man pratar ju mer kommer man på och får idéer". Särskilt från de kvinnliga grupperna fick jag dessa försäkringar.

Att det stod en bandspelare på varje bord hade betydelse, det var hämmande för någon, någon annan såg till att den skickades runt när gruppen talade laget runt. Den utmätta tiden upplevdes som stressande för många och kunde resultera i irration över deltagare som "bredde ut sig och inte var konkreta". Andra upplevde att samtalen blev effektiva på grund av den styrning jag utövade.

Samtalarna var inbjudna som innehavare av en samhällelig eller yrkesmässig roll gentemot barnomsorg. Detta var också något som de förhöll sig till i samtalet och som för vissa upplevdes som problematiskt. Hur ska man kunna representera alla föräldrar? Vem ska jag vara, fack eller personal? Några upplevde sig som företrädare för sin yrkesroll, andra som privatperson, medan ytterligare andra balanserade mellan den roll i kraft av vilken de bjudits in och en mer personlig hållning. Vissa gled mellan flera olika roller som de har i relation till barnomsorg, t. ex. som facklig företrädare, som förskollärare och som mamma.

De egna erfarenheterna av barnomsorg, ämnet för mötet, har också betydelse för upplevelsen av möjligheterna att delta och att bidra i samtalet. För en förälder med kort erfarenhet av barnomsorg är situationen en annan än för den som är chef och som argumenterar för frågor som är väsentliga för den egna yrkesverksamheten. Som överordnad kan det vara en balansakt att vara försiktig med vad man säger och ändå delta i samtalet.

Samtalarna har föreställningar om sig själva och sin förmåga att delta i samtal som också utgör en del av kontexten, fast en "inre" sådan. Det är skillnad på om man upplever sig som osäker när det gäller att tala i grupp eller om man tvärtom anser sig ha svårt att hålla igen. Flera samtalare kände en osäkerhet i början av samtalet som släppte allteftersom de blev trygga i gruppen och levde sig in i frågorna. Flera sa sig också ha varit observanta på sitt eget beteende och att de ansträngt sig att varken tala för lite eller för mycket.

Samtalarna har föreställningar om varandras roller när de kommer till mötet och de skapar nya föreställningar om varandra under samtalets gång. Detta påverkar samtalarnas upplevelse av situationen och förhållningssätt till varandra. Någon tillskrev en tjänsteman rollen som politiker och tolkade hans uttalanden utifrån det. Någon försökte att inte vara för skämtsam för att inte skrämja bort föräldern i gruppen. Någon ansåg att alla i gruppen kände varandra så väl så samtalet tillförde inget nytt. Någon upplevde det mycket

obehagligt att förväntas samtala med en hög chef, medan någon annan upplevde sig ha nytta av att ha med en makthavare i gruppen för att få reda på hur den personen tänker. Det som en person upplevde som att någon styrde för mycket, upplevde en annan som att "en pratade mycket för oss och vi höll med".

Detta är bara en provkarta på vad jag kan spåra som förutsättningar för deltagarnas upplevelse av vad det är de deltar i. Och då har jag ändå inte beskrivit den viktiga förutsättning som interaktionen i sig innebär. Den ömsesidiga påverkan som varje ord, varje tonfall, varje blick, varje hållning hela samtalet igenom innebär, som upplevs och tolkas olika (och ofta oreflekterat) av olika individer.

### **Sammanfattning**

Gången i det empiriska arbetet var sammanfattningsvis den att min ursprungliga undran över vad dialog i samtal var (som utvecklades till forskningsfrågan om möjligheterna att lära av att samtala), ledde till att jag såg det nödvändigt att skapa dialogsituationer för att ha något att studera. Därför tog jag kontakt med en kommun och arrangerade dialogmöten i samarbete med en kommunal förvaltning.

Först ville jag kartlägga vilka olika perspektiv olika aktörer hade på den aktuella kommunala verksamheten, därför började jag med att göra en förstudie i form av intervjuer.

Intervjupersonerna inbjöds att delta i de två första dialogmötena. Det första dialogmötet följdes upp genom telefonintervjuer vilket inte gav vad jag hade förväntat mig. Vid nästa dialogmöte spelades därför gruppsamtalen in, de uppföljande telefonintervjuerna gjordes också mer ingående denna gång. Nu fanns ett material att bearbeta vilket innebar att jag inte tog initiativ till fler dialogmöten. Däremot blev jag ombedd att medverka i ytterligare två möten under våren 1995. Dessa möten hade många deltagare, därför följde jag upp dem på andra sätt än genom telefonintervjuer. Dessutom hade jag ännu inte hunnit analysera det material som redan fanns och visste därför inte vilka kompletteringar som skulle behöva göras, till exempel genom att spela in fler samtal. Hade jag vetat då vad som blev uppenbart efter de första analyserna av samtalen så skulle jag ha spelat in gruppsamtal med andra sammansättningar än de jag redan hade. Till exempel ytterligare en helt manlig grupp samt flera könsblandade grupper. Från början trodde jag att mitt huvudsakliga forskningsmaterial skulle bestå av de uppföljande intervjuerna, men det visade sig att det var de inspelade samtalen som var intressanta, särskilt i relation till övrigt material.

Det empiriska arbetet kan sammanfattas på följande sätt i kronologisk ordning:

Hösten -92: Kommunkontakt  
Våren -93: Förstudieintervjuer, utskriftsarbete, dialogmöte, uppföljande telefonintervjuer  
Hösten -93: Förstudieintervjuer, utskriftsarbete  
Våren -94: Dialogmöte, uppföljande telefonintervjuer  
Hösten -94: Utskriftsarbete  
Våren -95: Två dialogmöten, uppföljande gruppintervjuer samt enkät  
Hösten -95: Utskriftsarbete, sammanställning av enkät, analysarbete

De data som det empiriska arbetet har genererat är använt i de tre resultatkapitlen på huvudsakligen följande sätt:

- Förstudieintervjuerna (30 intervjupersoner), används i "Skruvstäd eller vävande", "Röster" samt "Samtalarnas lärande".
- Uppföljande telefonintervjuer, efter dialogmötena -93 och -94 (44 intervjupersoner), används i "Skruvstäd eller vävande", "Röster" samt "Samtalarnas lärande".
- De inspelade gruppsamtalen (21 samtalare i fyra grupper) vid dialogmötet -94, används i samtliga resultatkapitel. Framförallt i avsnitten "Talmängdsanalys", "Interaktionell analys", "Samtalstrådar" och "Perspektivförändring", där de utgör det huvudsakliga datamaterialet.
- De fyra uppföljande gruppintervjuerna efter dialogmötena -95 (29 intervjupersoner), används i avsnitten "Röster" och "Samtalarnas lärande".
- Den uppföljande enkäten efter dialogmötet i februari -95 (32 svar), används i avsnittet "Samtalarnas lärande".

## Bearbetning av data

Nedan beskrivs de metoder som har använts för bearbetningen av data, det vill säga hur jag har gått tillväga i analysarbetet. Beskrivningen görs för varje avsnitt i varje resultatkapitel eftersom varje sådant avsnitt bygger på en specifik bearbetning av det empiriska materialet. Därför har jag i denna redovisning använt samma rubriker som motsvarande avsnitt har i resultatkapitlen. Beskrivningarna är olika långa beroende på vilka metoder som beskrivs. Särskilt beskrivningarna av talmängdsanalysen, den interaktionella analysen samt analysen av samtalstrådar är mer omfattande än de övriga.

En tolkning av ett skeende är alltid en konstruktion från någon speciell utgångspunkt, så också i forskningsprocessen. Att undersöka ett fenomen innebär att först dekonstruera det (t. ex. genom att göra en mätning av talmängd) för att därefter rekonstruera det (t. ex.



genom att göra en tolkning av vad resultatet av mätningen betyder), genom denna process blir fenomenet belyst på ett mer mångfacetterat sätt. Men det man förstår är alltid en konstruktion av en av flera möjliga verkligheter (Burr 1995). Konstruktionsarbetet innebär att försöka skapa en så trolig verklighetsbild som möjligt utifrån det perspektiv som anläggs.

I flera av resultatredovisningarna görs jämförelser mellan de fyra inspelade gruppsamtalen i olika avseenden. Avsikten med detta har varit att lyfta fram de olika gruppsamtalens olika karaktär, främst avseende symmetri och asymmetri eftersom det visade sig finnas sådana skillnader. Dessa skillnader är av betydelse för samtalarnas möjligheter att lära.

### **Talmängdsanalys**

Här beskrivs hur den talmängdsanalys har gått till som är underlaget för det första resultatkapitlets första avsnitt som också heter "Talmängdsanalys".

Mitt syfte med att mäta talmängd är att få fram fler dimensioner av samtalen, enligt det trianguleringsförfarande som nämnts tidigare. Den distansering som en mätning av talmängd innebär gör det lättare att upptäcka dimensioner i materialet som annars skulle ha förbisetts. Jag utgår ifrån att mängden tal har betydelse för i vilken utsträckning enstaka samtalare dominerar samtalet. Strävan efter ideal dialog innebär att mängden tal bör vara lika fördelad mellan alla samtalare, alla bör komma till tals. Detta var syftet med uppmaningen att gå laget runt som grupperna fick i introduktionen till gruppsamtalen.

Underlaget för den kvantitativa analysen av talmängd är transkriptionerna från dialogmötet -94. Talmängden har beräknats genom att räkna antalet ord för varje samtalare i utskriften av samtalen, vilket är en vedertagen metod (Johansson-Hidén 1994, Almlöv 1995).

#### *Symmetri och asymmetri avseende talmängd*

För att kunna bedöma vad som kan anses vara mycket respektive lite när man mäter dominans avseende talmängd i gruppsamtal, görs här jämförelser med två andra undersökningar där sådan talmätning har gjorts. Dels en studie av Johansson-Hidén (1994) och dels en studie av Almlöv (1995). Johansson-Hidén mäter talmängd för att se dominansförhållanden.

Den kvantitativa pratmängden utgör det mest lättillgängliga och ytligt sett påtagliga tecknet på dominansförhållanden i diskussionen. (Johansson-Hidén 1994:104)

Den kvantitativa differens för talmängd<sup>21</sup> som Johansson-Hidén re-  
dovisar (LOM-grupper) varierar mellan 23 och 44 procentenheter, att  
jämföra med mina grupper (DM-grupper) som varierar mellan 18  
och 40 procentenheter.

Almlöv har analyserat seminariegrupper i forskarutbildning på  
universitet, med syftet att undersöka skillnader mellan kvinnors och  
mäns talutrymme. Dessa grupper har 6 till 14 aktiva samtalare, de  
tysta borträknade. Formen för dessa samtal innebär att någon pre-  
senterar ett manus och övriga deltagare kommenterar detta.

Almlövs grupper (UNIV-grupper) har en spännvid på mellan 30 och  
85 procentenheters differens.<sup>22</sup> En sammanställning av differensen  
mellan dessa, sinsemellan olika kommunikativa situationer, kan  
kanske ge en viss vägledning för hur man kan bedöma kvantitativ  
differens vad gäller talmängd i gruppsamtal.

**Tabell 1.** Procentuell differens avseende talmängd i tre olika studier av  
gruppsamtal.<sup>23</sup>

%-enhet	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90
DM-grupper			x	xx		x				
LOM-grupper				#	##	##				
UNIV-grupper					+	+++	+++	++	+	+++

Min rimlighetsbedömning är att en differens på mindre än 20 pro-  
centenheter (mellan den som talar mest respektive minst) i ett grupp-  
samtal, visar att talmängden kan anses vara så jämnt fördelad som  
är praktiskt möjligt i en grupp på fem/sex deltagare. En differens på  
upptill 30 procentenheter bör då kunna ses som tillräckligt accepta-  
bel om syftet är att alla ska komma till tals ungefär lika mycket. Med  
andra ord anser jag att kvantitativ differens under 30% kan ses som  
tecken på symmetri avseende talmängd. Detta innebär att värden  
som överstiger 30 procentenheter enligt min bedömning visar på  
kvantitativ dominans, dvs. asymmetri avseende talmängd. Det blir  
då för lite talutrymme kvar åt någon/några i gruppen för att alla ska  
kunna komma till tals i så hög utsträckning att samtalet kan anses  
vara dialogiskt idealt i detta avseende.

Denna mätning av talmängd används som komplement till den  
nedan beskrivna interaktionella analysen av de inspelade gruppsam-

<sup>21</sup> Skillnaden mellan de samtalare som har störst respektive minst talmängd.

<sup>22</sup> Här använder jag Almlövs siffror som jämförelsematerial, väl medveten om  
att syftet med universitetsseminarierna inte kan jämföras med syftena för  
LOM- och DM-samtalen.

<sup>23</sup> Observeras bör att det är jag som räknat ut den kvantitativa differensen för  
UNIV-grupperna med Almlövs studie som underlag. DM=Dialogmöten är  
mina grupper, LOM=Ledning Organisation Medbestämmande är Johansson-  
Hidéns grupper, UNIV=Universitet är Almlövs grupper.

talens, för att kunna bedöma dessas karaktär av asymmetri eller symmetri.

### **Interaktionell analys**

Här beskrivs hur den interaktionella analysen (som redovisas i det första resultatkapitlet) är gjord, beskrivningen är ganska omfattande eftersom det är en speciellt utarbetad metod som har använts.

Syftet med att göra en analys av samtalarnas initiativ och responser (IR-analys) är att få underlag för att kunna se de interaktionella styrkeförhållandena mellan samtalarna. Metoden visar replikers *funktion* i sitt närsammanhang i samtalet. Underlaget för IR-analysen är ljudbanden och transkriptionerna från de fyra gruppsamtalen vid dialogmötet -94.

Metoden för initiativ-responsanalys är utvecklad av Linell & Gustavsson (1987). Språkspelsanalys och etnometodologisk tradition är de huvudsakliga inspirationskällorna. Med språkspel menar författarna att repliker ses som drag i kommunikativa spel.

Genom att använda begreppet språkspel (eller kommunikativt spel) vill vi fästa uppmärksamheten fr a på att aktörernas åtgärder ("drag") i dialogen är ömsesidigt beroende av varandra och av dialogens överordnade syften och att de inte kan förstås enbart som självständiga beteendeenheter eller "talakter" producerade av individuella talare. (Linell & Gustavsson 1987:6-7)

Enligt etnometodologisk tradition är samtal en social process som skapas i interaktion genom ömsesidigt tagande och givande. Detta innebär att samtalarna hela tiden har att anpassa sig till varandras yttranden, samtal är kontextbundna, det går inte att följa någon i förväg uppgjord plan, varje samtalare är tvungen att ta hänsyn till och anpassa sina egna repliker till sin samtalspartners inlägg.

Since every 'current' action will itself form the context for som 'next' action in a sequence, it will inevitably contribute to the framework in terms of which the next action will be understood. In this sense, the context of a next action is repeatedly renewed with every current action. (Heritage 1984:242)

IR-metoden var från början endast avsedd att användas för samtal mellan två personer. Johansson-Hidén (1994) har vidareutvecklat metoden så att den ska kunna användas även för att analysera gruppsamtal. Det är denna vidareutveckling för gruppsamtal som jag har använt mig av. Det är också Johansson-Hidéns gruppanaly-

ser som jag använder som jämförelsematerial.<sup>24</sup> Johansson-Hidén hänvisar till Goffman (1981) för en definition av vad som kännetecknar en "äkta" gruppdiskussion:

- En grupp måste fungera som en enda "social (focused) encounter", dvs
- det som sägs av de olika deltagarna är bidrag till en gemensam diskurs
- alla, eller åtminstone flera än två, deltagare kan ta talarrollen
- hela gruppen samtidigt kan vara adressat för det som talaren säger, men också att
- alla, eller åtminstone flera, individer temporärt kan göras till enskilda (direkta eller primära) adressater (Johansson-Hidén 1994:19)

Dessa villkor för vad som kan definieras som en äkta gruppdiskussion anser jag är uppfyllda i de fyra gruppsamtal som utgör mitt empiriska samtalsmaterial.

### *Teknikaliteter*

IR-analysen börjar med att varje replik i det utskrivna samtalet ges en kod. Koderna är poängsatta efter grad av styrande effekt.<sup>25</sup> Därefter vidtar en rad räkneoperationer för att få fram de olika mått som används för att analysera både enskilda samtalares och gruppers interaktionella status. De mått som jag använt för att analysera samtalen är främst:<sup>26</sup>

*IR-index* som är ett medianvärde som anger det mittersta värdet av gruppens (eller individens) samtliga repliker. På individnivå anger indexet i hur hög grad personen i fråga har styrt eller blivit styrd i samtalet. På gruppnivå anger indexet den interaktionella intensiteten i samtalet, ett högt IR-index (när många av samtalets repliker är högt poängsatta) visar på ett engagemang från många i gruppen att försöka styra samtalet.

Vad är då ett högt eller lågt värde? Som jämförelse kan vi ta ett exempel från Linell & Gustavssons (1987:197) dyadiska samtal mellan jurister och tilltalade i en rättegång där IR-index för juristerna blev 4,01 och för den tilltalade 2,04, vilket innebär en stor interaktionell skillnad. Min bedömning är att IR-index under tre kan anses vara låga, medan IR-index över fyra kan anses vara höga samt att inom "normalintervallet" 3,0 - 3,9 kan man för gruppdiskussioner dra en gräns vid 3,5 och betrakta det som ett genomsnittligt normal-index.

*IR-differens* är ett mått på den interaktionella ojämlikheten. I gruppsamtal kan differensen anges som skillnaden mellan den mest och den minst interaktivt dominerande personen. Låg differens in-

---

<sup>24</sup> I avsnittet "Interaktionell analys" i det första resultatkapitlet.

<sup>25</sup> IR-koder och koefficienter redovisas i Bilaga 6.

<sup>26</sup> Definitionerna är hämtade från Linell & Gustavsson (1987) samt Johansson-Hidén (1994).

nebär hög grad av interaktionell jämlikhet (och kan innebära att alla styr mycket eller att alla styr lite) och hög differens innebär motsatsen (någon styr mycket och någon styr lite). I exemplet ovan med jurister och tilltalade blev IR-differensen 1,97, vilket är ett högt värde. Linell & Gustavsson (1987:246) har angett IR-differensen som mätvärde för hur hög graden av styrning är mellan deltagare i dyadiska samtal, från det jämlika samtalet till förhöret. Fredin (1993:71) har i sin studie byggt vidare på detta sätt att dra gränser men använder begreppen symmetri/asymmetri:

- 0.0-0.5 Jämlikt samtal / Symmetri
- 0.5-1.0 Styrt samtal / Måttlig asymmetri
- 1.0-1.5 Intervju / Asymmetri
- 1.5-2.0 Förhör / Asymmetri<sup>27</sup>

Detta är alltså gränser som är satta för dyadiska samtal, för grupp-samtal antar jag att det krävs en förhållandevis större grad av dominans för att en individ ska få samma styrande effekt. Därför använder jag för mina analyser endast en gräns, den på 0.5, för att avgöra om en grupps samtal ska bedömas som symmetriskt eller asymmetriskt i dominanshänseende.

I min bearbetning av de kodade replikerna har jag valt att slå ihop flera IR-kategorier till endast tre kategorier, för att tydligare kunna se de samtalsmönster jag är intresserad av.<sup>28</sup> De tre kategorierna kallar jag för DUB-kategorier (Dominanta-Underordnande-Balanserade).

Den första kategorin repliker benämner jag "*dominanta*" (D). Förutom repliker som styr, begär och ger order, så har jag lagt till repliker som på något sätt ignorerar föregående talare och som i och med det har drag av dominans enligt min bedömning. Detta kan tyckas vara att klumpa ihop alltför olika repliktyper, men i relation till de två övriga kategorityperna (de underordnande och balanserade) har dessa en dominant karaktär. De är varken underordnande eller jämlikt balanserade, snarare ensidigt jag-fokuserade.<sup>29</sup>

<sup>27</sup> Skriftlig kommentar av P Linell 97-08: "Uppdelningen i fyra samtalstyper genom att dra gränser vid 0.5, 1.0, 1.5 etc i IR-diff är förstås en arbiträr pedagogisk förenkling. Vi har inget som säger att samtal byter karaktär just när de passerar dessa gränser."

<sup>28</sup> Av Bilaga 6 framgår hur jag fördelat kodningskategorier i IR-systemet på dessa (DUB-)kategorier.

<sup>29</sup> Skriftlig kommentar av P Linell 97-08: "Du inför ett nytt "dominans"-mått (D). Det låter lite konstigt eftersom själva poängsättningen av IR-koder antas avspegla graden av interaktionell styrka ... Innebär D-kodningen ett alternativ till poängsättningen, och i så fall implicit ett förslag till omgruppering av koderna på poängskala? ... Eller skulle man kanske föreslå en annan benämning på D? Det tycks röra sig om repliker som är relativt ensidigt jag-fokuserade (self-oriented)."

En hög grad av sådana repliker visar på ett samtal med hög intensitet. Dessa repliker skapar dynamik i ett symmetriskt samtal och dominans i ett asymmetriskt samtal.

Den andra kategorin utgörs av svaga responser som inte styr och inte hävdar någon egen åsikt samt repliker som är uppskjutande frågor och repliker som blir ignorerade. Dessa repliktyper benämner jag som "*underordnande*" (U), de kan ha en stödjande funktion likaväl som det kan vara repliker som blir ignorerade.

Den tredje kategorin utgörs av repliker som har en "*balans*" (B) mellan respons och initiativ. Det är genom dessa repliker där varje nytt bidrag bygger vidare på den föregående repliken och ger ett nytt bidrag som samtalsväven hålls ihop, utan dem skulle det inte bli något *samtal*.

### *Reliabilitet*

IR-analys reliabilitetstestas genom att pröva interkodaröverensstämmelse. Det är brukligt att testa 10 procent av materialet (Linell-Gustavsson 1987, Fredin 1993, Johansson-Hidén 1994), vilket i mitt fall innebär 200 repliker eftersom hela materialet består av drygt tvåtusen repliker. Med hjälp av en IR-kunnig medbedömare testades 220 kodade repliker på så sätt att fyra partier om vardera 55 repliker togs ut med hjälp av slumpstalstabell, varvid reliabiliteten beräknades till 70,2 procent. Reliabilitetstestning av dyader ligger i genomsnitt på 75 procent enligt Linell & Gustavsson (1987)<sup>30</sup>.

### **Skruvstäd eller vävande**

Här går jag så vidare till det tredje avsnittet av det första resultatkapitlet, "Skruvstäd eller vävande". Detta avsnitt bygger på en närläsning av transkriptionerna från gruppsamtalen i dialogmötet -94, med avsikt att spåra *hur* de mönster av a/symmetri<sup>31</sup> uppstår som jag tidigare konstaterat. Samtidigt görs jämförelser med samtalarernas uttalanden i de uppföljande telefonintervjuerna. Utifrån denna jämförelse bedömer jag hur skillnaderna i a/symmetri har utvecklats under samtalens gång.

### **Röster**

"Röster" är det första av tre avsnitt i det andra resultatkapitlet. I detta avsnitt lyfts olika "intressentröster" fram. För att fånga upp

---

<sup>30</sup> Skriftlig kommentar av P Linell 97-08: "Den av dig angivna nivån på 70% överensstämmelse är väl på gränsen men får (kanske) anses acceptabel, särskilt med hänsyn till hur många kategorier systemet nu innehåller."

<sup>31</sup> Förkortningen "a/symmetri" används som en kortare variant av "asymmetri och symmetri".

dessa olika röster<sup>32</sup> om barnomsorg har jag gjort en förnyad närläsning av olika material med sökarljuset inriktat på specifika intentioner hos varje intressentgrupp, det som till exempel endast chefer eller föräldrar uttalar som intentioner gentemot sig själva och andra i relation till barnomsorg. Jag har sökt sådana uttalade intentioner i förstudieintervjuerna, i de inspelade samtalen och i de uppföljande telefonintervjuerna. Underlaget utgörs av sammanlagt 38<sup>33</sup> personers uttalanden.

### **Samtalstrådar**

Här ska jag beskriva hur jag har gått tillväga i arbetet med att identifiera och analysera "samtalstrådar", vilket utgör underlaget för det andra avsnittet i det andra resultatkapitlet. Även denna beskrivning är ganska omfattande.

Syftet med indelningen i samtalstrådar har varit att få ur analysynpunkt hanterliga delar som någotsånär handlar om ett visst ämne, för att kunna se om och hur perspektiv förändras.

Samtalarna hade i uppgift att delge varandra sina olika erfarenheter av förändringar samt sin förväntan och önskan om kommande förändringar (i barnomsorg), därför är det relativt lätt att i samtalen spåra de olika ämnen som där förekommer. Det är dessa olika ämnen som jag har valt att kalla för samtalstrådar. Varje samtalstråd har ett huvudsakligt tema. Samtalstrådarna vindlar genom samtalen, de kortaste finns bara med som hastigast medan de längre kommer och går samtalen igenom. De förändras under samtals gång och en del växer fram ur de föregående, sammantagna bildar de samtals väv. Att identifiera och tolka samtalstrådar innebär en läsning av samtalen på nivån närmast ovanför repliknivå, det är innehållet som fokuseras.

Samtalstrådarna identifierades med utgångspunkt från de punkter grupperna redovisade att de kommit fram till. Dessa såg jag som slutpunkter på samtalstrådar vilka jag nystade upp genom att försöka se var och hur de uppstod och därefter hur de förändrades under samtals gång. Att på detta sätt dra ut trådarna ur samtalsväven innebär både en de- och en rekonstruktion av samtalen.

Korolija & Linell (1996) har föreslagit tre nivåer av ämnesstrukturer som alla bygger på episoden som utgångspunkt. Med episod menar de sammanhållna sekvenser av ett samtal på en strukturell mel-

---

<sup>32</sup> "Röst" är ett begrepp hämtat från Bakhtin, detta är närmare beskrivet i teorikapitlet.

<sup>33</sup> 17 personers uttalanden i enbart intervjuer, 13 personers uttalande i både intervjuer och gruppsamtal, 8 personers uttalanden i enbart gruppsamtal.

lannivå som är över repliknivå. Författarna argumenterar för att använda episoden som analysenhet just för flerparsamtal:

We consider episodes to be suitable units of analysis for (especially) multiparty conversations, because episodes are, in general, natural units of social interaction, they are held together by a common floor and focus of attention, and they are usually topically continuous; and they represent a level where the interdependencies between discourse and its contexts are most clearly brought out. (Korolija & Linell 1996:800)

Mina samtalstrådar består av de episoder som hör till samma tema. Detta är en av de nivåer för samtalsstruktur som Korolija & Linell föreslår vilken de kallar för "transepisodic themes", dvs. teman som griper över flera episoder:

- *transepisodic themes*: narrative or topical themes (discourse threads) that become leitmotifs repeated or developed in and through several episodes or stories (Korolija & Linell 1996:826)

Övriga nivåer för samtalsstruktur benämns av Korolija & Linell som "intraepisodic movements" för de olika aspekter av samma ämne som förekommer inom en episod och "supraepisodic structures" för de episoder som sammantagna utgör ämnet för sammankomsten (i mitt fall "förändringar inom barnomsorg" som är det övergripande ämnet för hela dialogmötet).

Att urskilja samtalstrådar innebär en omkonstruktion av samtalet eftersom jag har satt ihop dem från samtalets olika sekvenser,<sup>34</sup> dessa teman behöver inte alls ha varit explicita för samtalsparterna. Det är skillnad på att delta i ett levande, pågående samtal som ständigt finner sin form och att analysera det i efterhand när man så att säga står med facit i hand och ser vart de olika samtalstrådarna tog vägen. Samtalstrådarna är hela gruppens skapelse, om någon av deltagarna inte hade varit med eller varit utbytt mot någon annan så hade samtalet gått helt eller delvis andra vägar.

Av utrymmesskäl har jag valt att utförligt beskriva och analysera en samtalstråd från varje grupp. Övriga samtalstrådar är sammanfattade för varje grupp enligt nedan beskrivna bedömningsgrunder.<sup>35</sup>

### *Samtalstrådarnas innehåll*

För varje samtalstråd görs en bedömning om innehållet till största delen handlar om sakförhållanden eller om relationer. Vidare bedömer jag om innehållet till största delen ges av få personer eller om

<sup>34</sup> En sekvens är den del av gruppsamtalet som följer på en av de fyra-fem frågeställningar som grupperna fick samtala kring.

<sup>35</sup> I Bilaga 9 finns en sammanfattande översikt över samtliga samtalstrådar vad gäller de faktorer jag har analyserat i min bedömning.



de flesta i gruppen bidrar. En annan bedömning jag gör är om samtalarna integrerar varandras repliker eller ej. Om de olika rösterna bygger vidare på ett gemensamt tema, eller om de konkurrerar om tolkningsföreträde på ett kompetitivt sätt. Kompetitiv konkurrens kan både vara öppet artikulerad och mer indirekt. Till slut gör jag också en bedömning om innehållet i samtalstråden utvecklas till något kvalitativt annorlunda under samtalets gång, eller om samma argument återkommer utan någon egentlig innehållslig förändring.

### *Samtalarnas kommunikativa roller*

Samtalarnas kommunikativa roller tar form genom den ömsesidiga påverkan som interaktionen i samtalet innebär. Samtalarna är ömsesidigt beroende av hur de fortlöpande tolkar och svarar på varandras repliker och beteenden och skapar därigenom villkoren för sina egna och varandras kommunikativa roller. Detta kallar Rommetveit (1990:96) "the attunement to the attunement of the other". Samtalarna möts i de av mig arrangerade gruppsamtalen utifrån sina samhälleliga roller och under samtalets gång skapar de gemensamt varje samtalares kommunikativa roll.

Begreppet kommunikativa roller brukar användas för att visa graden av aktivitet i samtal. Goffman (1981) talar således om animator - author - figure (Adelswärd, Nilholm & Säljö, 1997:10). Bublitz (1988) talar om primärtalare, sekundärtalare och lyssnare (Norrby 1996:137). Korolija & Linell talar om initiator/main speaker/main addressee/main figure (Korolija & Linell 1996:823). Här fokuserar jag delvis andra aspekter av kommunikativa roller än aktivitetsgraden, eftersom mitt syfte är att se hur de olika samtalarna bidrar till utvecklingen av samtalstrådarna. För varje samtalstråd har jag identifierat vem/vilka som riktat gruppens uppmärksamhet mot en viss problematik (sått samtalsfröet), vem som har snävat in problematiken till att gälla ett visst avgränsat ämne (döpt samtalstråden) och vem som har opponerat mot denna inriktning. Dessutom har jag undersökt i vilken mån deltagarna kommit till tals med sina rollspecifika intentioner.

### **Perspektivförändring**

I det tredje avsnittet av det andra resultatkapitlet görs en närmare analys av *hur* perspektiv förändras i gruppsamtalen. Detta görs genom en granskning av de perspektivförändringar jag funnit i läsningen av samtalstrådarna. Det är alltså fortfarande de fyra inspelade gruppsamtalen från dialogmötet -94 som är det empiriska underlaget.

## Samtalarnas lärande

I det tredje resultatkapitlet undersöks hur samtalarna lär i grupp-samtalen. För att kunna föra detta resonemang om lärande har jag gått tillbaka till hela det insamlade materialet. Särskilt har jag följt tretton av samtalarna i dialogmötet -94 därför att de finns med i flera delar av datamaterialet.<sup>36</sup> Jag har plockat ut och läst igenom allt material för en person i taget, där vederbörande på något sätt är aktiv för att på så sätt försöka bilda mig en uppfattning om lärandet för just den individen. Orsaken till detta är att jag ser det som att det är individen som lär, även om detta lärande sker i den interaktionella process som ett gruppsamtal utgör, där kontexten utgör förutsättningarna för vad individen lär. Olika individer lär sig olika saker av att delta i samma gruppsamtal beroende på deras individuella förutsättningar, trots att de under samtalets gång bygger upp en gemensam konstruktion av hur någon aspekt av "barnomsorgsverklighe-ten" verkar se ut.

I denna "läsning av individer" har jag jämfört intervju-uttalanden med samtals-uttalanden och genom den jämförelsen dragit mina slutsatser om individuellt och kollektivt lärande. Därpå har jag gått igenom övrigt material (intervjuer med andra än "de 13" samt enkät-svar) i en ytterligare sökning efter tecken på lärande.

## Sammanfattande kommentar

I detta metodkapitel har jag försökt att dels beskriva de metodologiska utgångspunkterna och dels det praktiska tillvägagångssättet för det empiriska arbetet.

Forskningsprocessen har varit abduktiv i den meningen att upptäckter i det empiriska materialet har givit upphov till antaganden om hur något kan förstås. Dessa antaganden har i sin tur lett vidare till både teoretiska studier och förnyad, annorlunda vinklad, läsning av materialet. Detta innebär att de sammanlagt sex årens arbete (från hösten -92 till hösten -98) har haft en ständigt sökande karaktär.

Insamlingen av data pågick under tre år, från att ta kontakt med en kommun, via en förstudie bestående av intervjuer, till att arrangera och följa upp ett antal dialogmöten varav ett bandades. Det är de fyra bandinspelade gruppsamtalen från dialogmötet -94 som utgör det huvudsakliga empiriska materialet.

---

<sup>36</sup> De är intervjuade i förstudien, de har deltagit i flera "dialogmöten", varav ett spelades in, och de intervjuades per telefon efter dessa möten, allt under en två-årsperiod.

Data har bearbetats på olika sätt, resultatet av detta har redovisats i varsitt avsnitt i de tre resultatkapitlen. Till att börja med gjordes analyser av talmängd och interaktionella styrkeförhållanden (IR-analys), därefter utgjordes analysarbetet av olika former av närläsning där jag försöker besvara frågor om *hur* något har skett i samtalen (t. ex. hur har a/symmetri skapats).

I efterhand är det lätt att konstatera att arbetet hade kunnat bedrivas mer rationellt om jag hade påbörjat analysen av materialet allteftersom jag fångat in det, i stället för att samla på hög och sedan göra analysarbetet i efterhand. Att det blev på det sättet beror på att arbetet med att skapa empirin, det vill säga intervjuer av olika slag men framförallt arrangerandet av dialogmöten, var tidskrävande. Även analysarbetet var tidskrävande, när jag övergick till denna fas tappade jag ganska snart kontakten med kommunen. Det hade varit svårt att samtidigt med analysarbetet hinna med ett fortsatt arbete med att skapa nya dialogmöten, även om det hade varit intressant att studera annorlunda gruppkonstellationer.

# **RESULTATREDOVISNING OCH ANALYS**



# Inledning

De tre kapitlen i denna del redovisar och analyserar den empiriska studiens resultat. De har en ordningsföljd som bygger på den arbetshypotes som tidigare beskrivits. Detta innebär att i det första kapitlet redovisas resultat och analyser som syftar till att lyfta fram samtalsmönster beträffande dominansförhållanden. Dessa samtalsmönster antas ha betydelse för innehållet i samtalen, dvs. i vilken mån de olika samtalen kunde komma till tals med sina respektive synsätt. I det andra kapitlet redovisas och analyseras samtalsinnehåll i relation till samtalsperspektiv samt visas processen av perspektivförändring i gruppssamtalen. Hur denna perspektivförändring går till antas ha betydelse för vad samtalen kan lära sig av att samtala. I det tredje kapitlet redovisar jag min tolkning av hur, vad och varför samtalen lär genom att delta i dialogmötenas gruppssamtal.

# Samtalsmönster

I detta första resultatkapitel redovisas de inspelade gruppsamtalens samtalsmönster. De tre sätt som jag studerar detta på finns redovisade i varsitt avsnitt. I det första avsnittet görs en mätning av hur samtalsmängden fördelar sig mellan samtalsarna i varje grupp. I det andra avsnittet redovisas den interaktionella analysen av gruppernas samtal. Med hjälp av IR-metoden<sup>1</sup> har jag fått en uppfattning om interaktionella styrkeförhållanden samtalsarna emellan. I det tredje avsnittet utgår jag från resultaten av dessa första undersökningar och försöker förstå *hur* deltagarna har interagerat i samtalen när de tillsammans har skapat en samtalsituation som i dominanshänseende ser ut på ett visst sätt.

Detta utgör det första ledet för att kunna besvara min forskningsfråga om hur lärande sker i samtalsgrupper som är arrangerade för att vara dialogiska. Att försöka uppnå symmetri i samtal innebär en strävan att minska skillnader i dominans av olika slag. Den ideala dialogen är symmetrisk med aktivt, jämlikt och förståelseinriktat deltagande från alla samtalsare (Habermas 1988). Samtalsarna antas ha olika perspektivgivande positioner (Graumann 1990) som gett dem de erfarenheter de kan erbjuda varandra kunskap om i grupp-samtalet.

## Talmängdsanalys

En förutsättning för rationell diskurs så som denna beskrivs av Mezirow (1991) är att reflektion bör innebära en kritisk granskning av antaganden. Detta kan leda till en förändring av hur erfarenheter tolkas, det som Mezirow kallar för transformativt lärande. Detta innebär att samtalsarnas olika antaganden (om barnomsorg) till att börja med måste komma till uttryck överhuvudtaget för att därefter kunna granskas. Jag börjar därför min resultatredovisning med att mäta i vilken utsträckning samtalsarna har kommit till tals.

Grupperna är sammansatta så att samtalsarna antas ha olika erfarenheter av det gemensamma ämnet. För att gruppen ska få tillgång till allas erfarenheter av barnomsorg bör därför alla samtalsares talmängd vara så jämnt fördelad mellan de samtalande som möjligt.

Att dominera kvantitativt är att prata mest. Ju mindre skillnaden är mellan den som pratar mest respektive minst, desto mer symme-

---

<sup>1</sup> Se metodkapitlet.

triskt är ett samtal ur kvantitativ dominanssynpunkt. Därför kommer jag nedan att använda differensen mellan samtalarnas talmängd som ett mått på fördelningen av kvantitativ dominans.<sup>2</sup>

Samtalen handlar om erfarenheter av förändringar i barnomsorg, så som var och en upplevt dessa samt vilka förändringar man vill ha för framtida barnomsorg.

### **Talmängd i fyra samtalsgrupper**

Här följer redovisningen av talmängden i de fyra samtalsgrupperna vid dialogmötet i juni 1994. Redovisningen görs gruppvis och inleds med en beskrivning av varje grupps sammansättning. Därpå följer ett sammanfattande diagram som visar den totala procentuella talmängden för varje person i varje sekvens.<sup>3</sup> I detta diagram finns en "idealnorm" angiven, det är den ideala procentuella andel av samtalet som respektive grupps samtalsare skulle ha om talmängden var lika fördelad. Ju mer gruppen avviker från idelnormen, desto mer asymmetriskt är samtalsmängden fördelad och ju mer gruppen är samlad kring idealnormen desto mer symmetriskt fördelat är talutrymmet mellan gruppens samtalsare.<sup>4</sup> I beskrivningen av gruppsamtalen anges om samtalsare tar "för stor", "för liten" eller "lagom" del av talutrymmet, denna bedömning görs i relation till idealnormen. Dessutom anges i vilken utsträckning samtalsarna talar i "långt" eller "kort" tal.<sup>5</sup> En sådan uppdelning gör det möjligt att få en uppfattning om i hur stor utsträckning olika personer får eller tar sig utrymme att uttrycka sig mer utförligt än bara med en eller två repliker. Med mer utförligt menar jag att talaren får/tar utrymme att ge sin uppfattning om samtalsämnet, till exempel genom att föra ett argumenterande resonemang eller att återge en berättelse. Kort tal har ofta en relaterande funktion, genom att bestå av korta frågor och svar, eller kommentarer. I denna och de följande resultatredovisningarna använder jag benämningarna Chef, Tjänsteman, Politiker, Personal och Förälder som om det var egennamn.

#### *Grupp 1*

Grupp 1 består av fem kvinnor med olika roller gentemot barnomsorg: en chef i kommunal barnomsorg, en tjänsteman på mellan nivå i kommunförvaltningen där hon har en arbetsledande roll, en

---

<sup>2</sup> Se avsnittet "Bearbetning av data" i metodkapitlet.

<sup>3</sup> En sekvens är den del av gruppsamtalet som utgår från en given frågeställning. Se metodkapitlet för en närmare beskrivning.

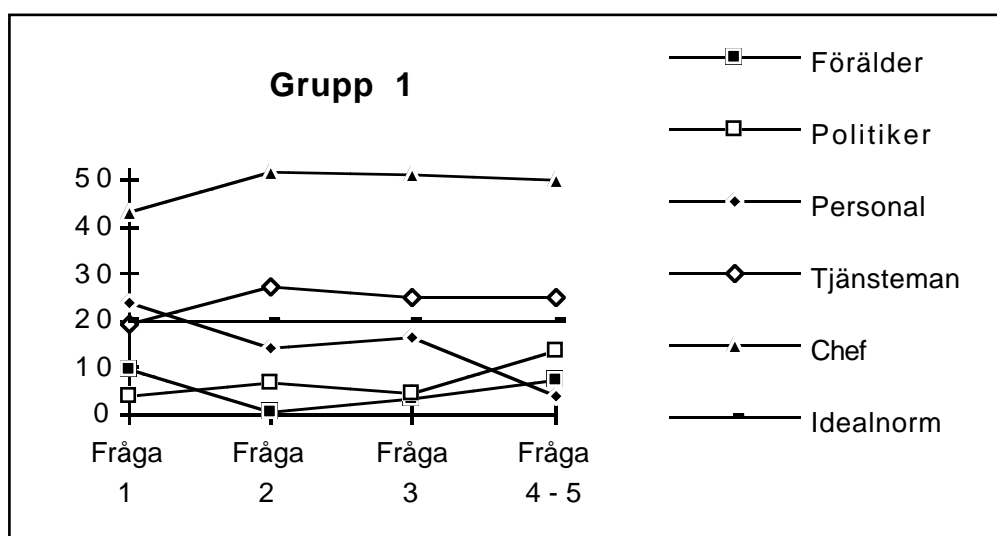
<sup>4</sup> Se metodkapitlet för min bedömning av a/symmetri i mätning av talmängd.

<sup>5</sup> Långt tal >26 ord/replik, kallar jag i texten för "långt sammanhållet tal" eller "monologiskt tal". Kort tal <26 ord/replik, kallar jag i texten "kort tal" eller "dialogiskt tal".



personal som förestår en öppen förskola, en politiker som tillhör oppositionen och som i sin yrkesutövning är lägre kommunal tjänsteman samt en förälder, en ung mamma som för tillfället är hemma med två små barn och som har relativt kort erfarenhet av att ha sitt äldsta barn hos dagbarnvårdare.

Samtalsmängden<sup>6</sup> är ojämnt fördelad mellan de fem kvinnorna. Totalt sett, om man räknar ihop alla samtalssekvenser, har Chef ensam nästan lika stor talmängd som de övriga tillsammans (47 procent). Differensen mellan Chef som talar mest och Förälder samt Politiker som båda talar lika lite är 40 procentenheter. Detta är den grupp som har störst differens vilket visar att den är minst jämlik i fördelningen av talutrymmet.



**Figur 2.** Procentuell fördelning av den totala samtalsmängden för Grupp 1 (n=10.376 ord)<sup>7</sup>

Är det då någon skillnad mellan de olika samtalssekvenserna? De tre första sekvenserna följer i princip samma mönster, Förälder och Politiker talar minst, de har "för liten" del av talutrymmet. Personal och Tjänsteman talar lite mer, vilket innebär att de tar ungefär den andel av utrymmet som de bör enligt idealnormen. Chef däremot tar "för stor" andel.

De tre första sekvenserna består till största delen av sammanhållet längre tal.<sup>8</sup> Främst Chef, men också Personal och Tjänsteman håller långa monologiska utläggningar. Gruppen följer i viss mån den av mig givna regeln om att gå laget runt i den första sekvensen, men

<sup>6</sup> I Bilaga 3 redovisas samtalsmängden per grupp och samtalare i form av stapeldiagram.

<sup>7</sup> I figurerna har jag använt benämningen "fråga" i stället för "samtalssekvens", båda refererar dock till den del av gruppsamtalet som utgår från en av de samtalsuppgifter som grupperna fick samtala utifrån.

<sup>8</sup> Se Bilaga 3.

därefter knappast alls. Detta får konsekvenser för främst Förälders möjlighet att komma till tals. I den första sekvensen får Förälder börja, vilket innebär att hon får nästan 10 procent av talutrymmet, i de följande sekvenserna, när gruppen inte längre går laget runt, hamnar Förälder utanför samtalet långa stunder.

Mönstret ändrar sig något i de fjärde och femte sekvenserna när gruppen ska lösa en gemensam uppgift.<sup>9</sup> Personal blir mer passiv och Politiker mer aktiv, en aktivitet som till stor del beror på att Politiker får rollen som gruppens sekreterare. Även Förälder engagerar sig något mer än tidigare. Samtalet får en annan karaktär, replikerna blir kortare och andelen sammanhållet längre tal minskar i hög grad. Samtalet blir mer informellt, alla deltar med många korta repliker i form av frågor och svar i ett gemensamt resonerande. Chef och Tjänsteman dominerar dock det längre tal som förekommer.

Den bild som framträder av gruppens talmängdsfördelning är asymmetrisk dominans. Detta är ett stabilt mönster från sekvens till sekvens. Skillnaden mellan den som har flest (Chef) och minst (Politiker) antal *långa* repliker hela samtalet igenom är 33 procentenheter vilket innebär avsevärda skillnader i möjligheten att på ett utförligt sätt delge övriga samtalare sin uppfattning.

Talmängden tycks samvariera med samtalarnas position inom barnomsorgsorganisationen, mest talar Chef som har högst position, näst mest talar Tjänsteman som har nästhögst position, tätt följd av Personal. Förälder och Politiker talar minst, de har ingen position i barnomsorgsorganisationen.

### *Grupp 2*

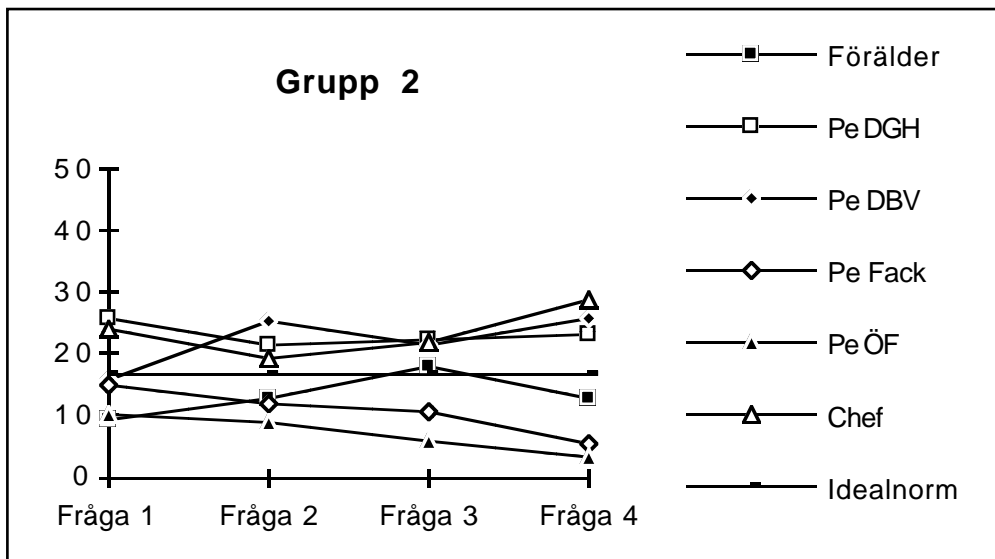
Grupp 2 är den enda grupp som har sex samtalare, vilket innebär att talutrymmet fördelas på fler. I denna grupp är alla, utom föräldern och chefen, personal inom kommunal barnomsorg.<sup>10</sup> Även föräldern har en aktiv roll på sina barns daghem eftersom det är ett föräldra-kooperativ och hon är sekreterare i kooperativets styrelse. Alla har på så vis någon erfarenhet av arbete inom barnomsorgen, vilket innebär att denna grupp är mest homogen i detta avseende. Här finns varken någon politiker eller tjänstemän.

Två personer i gruppen upplevde hinder av olika slag för sitt deltagande, en kände sig hämmad av bandspelaren, en annan var besvikelse över grupp sammansättningen.

---

<sup>9</sup> Att på over-head-blad skriva svaret på den sista samtalsuppgiften inför den avslutande redovisning.

<sup>10</sup> Personal DGH på daghem, Personal DBV är dagbarnvårdare, Personal Fack är fackligt aktiv, Personal ÖF på öppen förskola.



**Figur 3.** Procentuell fördelning av samtalsmängden för Grupp 2 (n=10.466 ord)

I denna grupp är talmängdens fördelning jämnt samlad kring idealnormen. Tre personer talar lite mer än de övriga: Chef, Personal DGH och Personal DBV. Förälder och Personal Fack talar ungefär hälften så mycket, medan Personal ÖF talar minst. Differensen i talmängd mellan Chef, som med knapp marginal talar mest och Personal ÖF är 18 procentenheter. Detta är den minsta differensen bland de fyra grupperna. Som framgår av figur 3 beror skillnaden mer på att två personer talar "för lite" än på att någon talar "för mycket". Skillnaderna är dock inte så stora att någon kan sägas dominera på någon annans bekostnad.

Personal DGH talar mest "långt" vilket beror på att hon vid några tillfällen återger berättelser. Personal ÖF har några få långa repliker, men håller sig för övrigt mest utanför samtalet. Korta repliker utgör en tredjedel av samtalet i de tre första sekvenserna. Det är med andra ord inte så monologiskt, utan har många snabba replikskiften, vilket är ett tecken på ett livligt ömsesidigt relaterande mellan de flesta i gruppen.

I den fjärde sekvensen, där gruppen ska lösa sin uppgift, förändras samtalets form. Gruppen går inte längre laget runt utan koncentrerar sig på uppgiften. Samtidigt har skillnaden mellan de tre med störst samtalsmängd och övriga tre ökat. Att gruppen slutar gå laget runt innebär att gruppens två "svagaste" samtalare inte längre ombeds att ge sin syn på saken. Personal Fack och Personal ÖF är här bara med i samtalet med några korta repliker var.

I denna fjärde sekvens karaktäriseras samtalet av intensitet, replikskiftena är snabba med många korta repliker, ofta i form av frågor och svar, det förekommer en hel del samtidigt tal. Detta innebär att jag har kunnat identifiera 235 repliker, men misslyckats med 11

"verbala utbrott" av samtidigt tal och 9 repliker där jag inte kan identifiera talaren. Om man jämför de verbala utbrotten med repliker så är det knappt 8 procent av alla repliker i denna sekvens som inte är identifierade, vilket naturligtvis innebär en viss osäkerhet. Dock tror jag att de är ganska jämnt fördelade över hela gruppen, just för att de har karaktären av korta frågor och svar mellan olika personer (alltför korta för att jag ska kunna känna igen rösterna), eller av repliker som drunknar i samtidigt tal där jag inte har lyckats urskilja de olika rösterna.

Om man bara räknar monologiskt tal, så är skillnaden mellan den som har flest (Personal DGH) och minst (Personal Fack) antal långa repliker 14 procentenheter, dvs. mindre än hälften av motsvarande skillnad i Grupp 1. Möjligheten för alla samtalare att ge *sin* bild av förändringar i barnomsorg, är med andra ord större i den här gruppen än i Grupp 1.

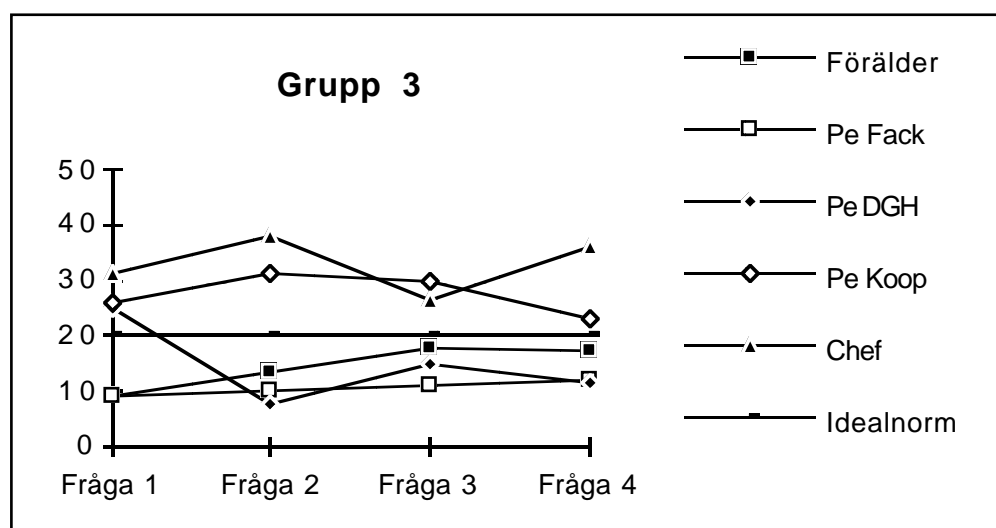
Sammanfattningsvis bedömer jag gruppens samtal som symmetriskt avseende fördelningen av talmängd, särskilt i de tre första sekvenserna. Jag tror att detta beror på att Chef medvetet försökt att inte dominera samtalet, att en viss konkurrens fanns mellan Personal DGH och Personal DBV som sporrade dem att "visa upp sig" och att föräldern hade erfarenheter från föräldrakooperativ barnomsorg som de övriga var nyfikna på. Den tillbakadragenhet som kan ses hos Personal Fack och Personal ÖF beror inte på att de ignorerades av de övriga, utan på att de själva av olika orsaker höll sig tillbaka.

### *Grupp 3*

Den tredje gruppen har en liknande sammansättning som Grupp 2, alla utom Förälder har egen erfarenhet av att arbeta inom barnomsorg. Som i alla grupper finns här en chef inom kommunal barnomsorg, men också en person som är föreståndare för en föräldrakooperativ barnstuga och alltså har en arbetsledande befattning (Personal Koop). Två personer är anställda på kommunala daghem varav den ena har facklig anknytning (Personal Fack och Personal DGH). Föräldern i gruppen har två barn på en kommunal barnstuga. Även i denna grupp saknas politiker och tjänsteman.

I gruppen finns en liten men tydlig dominans av talutrymmet hos de två personer som är chef respektive föreståndare. Tillsammans har de två tredjedelar av gruppens totala talutrymme. Differensen är 25 procentenheter mellan Chef som talar mest och Personal Fack som talar minst. Men totalt sett ligger gruppen ändå ganska samlad runt den ideala talfördelningen. Till skillnad mot alla övriga grupper finns det här ingen person som kan sägas vara utanför samtalet.

Det är ingen som sammanlagt hamnar under 10 procent av gruppens totala talmängd.



**Figur 4.** Procentuell fördelning av samtalsmängden för Grupp 3 (n=11.753 ord)

Chef och Personal Koop dominerar hela gruppens samtal kvantitativt. Chef har nästan varannan replik hela samtalet igenom och en stor andel "kort tal" som till största delen består av stödjande kommentarer till gruppens övriga medlemmar.

Liksom i grupp två består närmare 40 procent av talmängden av korta repliker som har en relaterande och sammanbindande funktion. Gruppens samtal är livligt från första början vilket innebär att här förekommer en hel del samtidigt tal. Inte heller för denna grupp har jag kunnat hänföra dessa verbala utbrott till rätt personer och därför finns de inte med i min sammanställning. Jag har räknat till 29 sådana tillfällen i materialet (ca 6 procent av replikerna). Min uppfattning är att dessa är jämnt spridda bland samtalarna. Samtalarna går inte "laget runt" på något formellt sätt, men alla får ändå sitt utrymme.

I den uppgiftsorienterade fjärde sekvensen ökar andelen kortare tal till hälften, liksom andelen tal där flera talar samtidigt (12 procent).<sup>11</sup> Detta tror jag beror på att engagemanget i samtalet ökar i denna sekvens.

Grupp 3 är den grupp som totalt sett har minst andel monologiska repliker. Skillnaden mellan de två som har flest (Chef/Personal Koop) och den som har minst (Personal Fack) antal långa repliker är 16 procentandelar. Liksom för Grupp 2 innebär detta enligt min me-

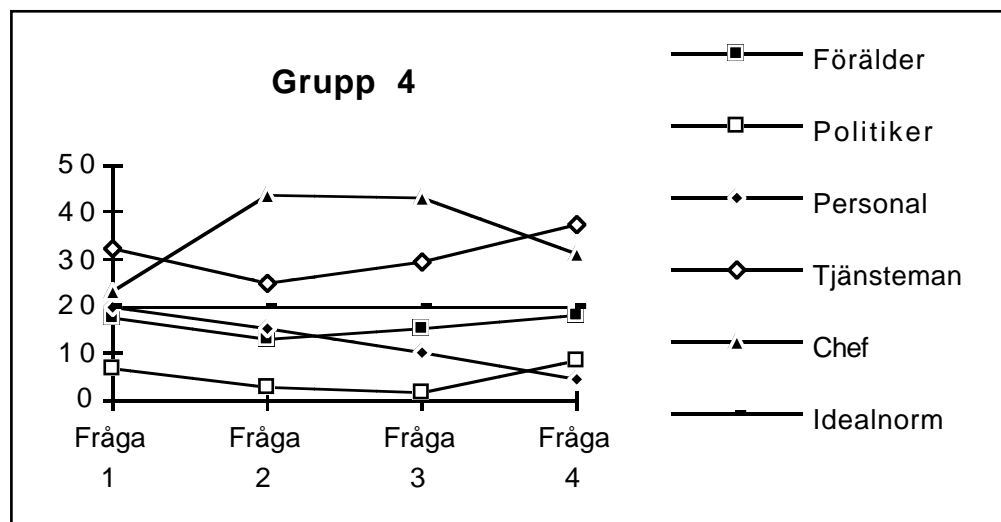
<sup>11</sup> Dessutom har jag helt räknat bort 39 repliker i slutet av sekvensen där samtalet sönderföll i flera simultana samtal som jag inte kunde bena ut.

ning rimliga förutsättningar för alla i gruppen att utveckla sin mening.

Även den här gruppens samtalsstruktur bedömer jag som symmetrisk, även om symmetrin inte är lika uttalad som i Grupp 2. De med chefsposition dominerar samtalsmängden, särskilt avseende långa repliker. Trots detta är alla i gruppen aktiva i samtalet.

#### Grupp 4

Den fjärde gruppen är lika heterogen i sin sammansättning som Grupp 1. Här finns en chef inom barnomsorgen, en kommunal tjänsteman på hög nivå, en barnskötare på en kommunal barnstuga, en oppositionspolitiker samt en förälder som är kommunalt anställd och som har egen tidigare erfarenhet av att ha arbetat inom barnomsorg. Skillnaden är att den här gruppen består av män och att det hierarkiska avståndet vad gäller position inom den kommunala organisationen är större mellan emellan än vad den är mellan kvinnorna i Grupp 1.<sup>12</sup> Både Chef och Tjänsteman har höga befattningar vilket innebär att det finns två personer med överordnad position i gruppen.



**Figur 5.** Procentuell fördelning av samtalsmängden för Grupp 4 (n=10.802 ord)

I den här gruppen dominerar Chef och Tjänsteman tillsammans talutrymmet hela samtalet igenom, medan Politiker har en "för liten" andel. Personal får en allt mindre andel, han "tvingas ut på arenan" i de tre första sekvenserna men faller tillbaka när gruppen slutar gå laget runt. Förälder är den som ligger närmast idealnormen samtalet igenom. Den kvantitativa differensen, mellan Tjänsteman/Chef

<sup>12</sup> Endast Chef var medveten om Tjänstemans position, både Förälder och Personal trodde att Tjänsteman var politiker.

(som båda talar lika mycket) och Politiker som talar minst, är 26 procentenheter, dvs. nästan samma differens som i Grupp 3. Detta innebär att gruppen håller sig inom de ramar jag angett för att talmängden ska kunna anses vara symmetriskt fördelad.<sup>13</sup>

Drygt 86 procent av gruppens tal är monologiskt i de första tre sekvenserna, vilket är mest av alla grupper. I de tre första sekvenserna höll samtalsarna långa monologer i tur och ordning. De följde strikt den av mig givna regeln om att gå laget runt, på så sätt fick alla möjlighet att utveckla ett eget resonemang utifrån sina egna erfarenheter. Främst Chef och Personal bidrog med korta relaterande repliker som gjorde att det ändå blev ett informellt samtalande mellan monologerna. Förälder har också en del korta repliker, vilket till största delen hänger samman med den roll av samtalsledare som han självtagande tog initiativ till.

I den fjärde sekvensen förändrades sättet att samtala även i denna grupp. Man slutade att gå laget runt och koncentrerade sig på uppgiften, liksom i de andra grupperna. Samtidigt blev samtalet mer informellt med interaktion i form av frågor och svar. Detta visar sig genom att andelen dialogiskt tal här har ökat till nästan halva samtalsmängden. Detta innebär ett intensivare samspel med en hög grad av personligt tilltal. När gruppen slutade att gå laget runt började de *samtala* för att lösa sin uppgift.

Kvantitativt dominerar chef och tjänsteman samtalet även i den fjärde sekvensen. Den kvantitativa skillnaden mellan tjänsteman som talar mest och personal som talar minst är i denna sekvens 33 procentenheter. I just denna sekvens kan alltså gruppens samtal ses som asymmetriskt.

Detta är den grupp som totalt sett har störst andel långa repliker (78 procent). Skillnaden mellan dem som har flest respektive minst antal långa repliker är 23 procentandelar i de första tre sekvenserna och 27 procentandelar i den fjärde sekvensen. Enligt mitt sätt att se innebär detta att det finns rimliga möjligheter för samtalsarna att ge uttryck för sin uppfattning.

Grupp 4 är alltså att betrakta som kvantitativt symmetrisk avseende talmängd om bedömningen görs utifrån hela samtalet, på gruppnivå. Om man däremot bedömer varje samtalssekvens för sig så är det den första som är symmetrisk. Sekvenserna 2-4 har samtliga en differens som är över 30 procentenheter (se tabell 2 nedan). Den första sekvensen är den längsta vilket slår igenom vid en genomsnittsberäkning. En bidragande orsak till (den synbara) symmetrin kan vara att de två personerna med överordnad position delar på det mesta av talutrymmet (de två överordnade har tillsammans 64 procent av talutrymmet medan de tre underordnade delar på 37 pro-

---

<sup>13</sup> Se metodkapitlet.

cent). Det som antagligen har störst betydelse för gruppens symmetri är att man gick laget runt enligt anvisningarna, därför kom alla till tals i form av monologer i de tre första samtalssekvenserna. Tilläggas kan att detta var något som både Förälder och Personal upplevde som stelt och konstlat, trots att det gynnade deras egna möjligheter att komma till tals.

### Sammanfattande analys

I tabellen nedan visas den procentuella skillnaden mellan den som talar mest och den som talar minst i varje sekvens i varje grupp.

**Tabell 2.** Procentuell kvantitativ differens för alla sekvenser och alla grupper.

Sekvens	Grupp 1	Grupp 2	Grupp 3	Grupp 4
1	39	15	22	16
2	51	17	30	40
3	47	17	19	41
4-5	46	25	25	33
Samtliga <sup>14</sup>	40	18	25	26

Med ovanstående sätt att resonera kan jag konstatera att Grupp 1 har en alltför stor differens i fördelning av talutrymmet i alla sekvenser för att kunna anses vara kvantitativt symmetrisk, samtalet är tydligt asymmetriskt. Grupp 2 kan anses ha en jämn fördelning av talutrymmet mellan samtalsarna, samtalet kan bedömas som tydligt symmetriskt. Även den tredje gruppens samtal anser jag vara kvantitativt symmetriskt, även om det inte är lika tydligt som i Grupp 2. Grupp 4 är ett gränsfall, samtalet har låg differens i den första sekvensen, medan de följande alla har passerat 30 procentgränsen. Gruppen är symmetrisk i sin första sekvens och asymmetrisk i de övriga.

### *Talmängd i relation till position*

I alla grupper är det ett tydligt samband mellan position i den kommunala organisationens hierarki och talmängd. Detta framgår av tabell 3 nedan, där det är den totala talmängden (en persons alla ord) samt den totala "långa" talmängden (en persons alla ord som ingår i repliker med mer än 26 ord) räknad i procent som är angiven.

<sup>14</sup> Observera att den procentuella skillnaden för "samtliga" sekvenser inte är något genomsnittligt värde beräknat på de ovanstående siffrorna i varje kolumn. Beräkningen har gjorts på det totala antalet ord vilket innebär att hänsyn tas till de olika sekvensernas olika talmängd.



**Tabell 3.** Procentuell andel av talmängden för varje samtalarare i varje grupp. (Total talmängd/andel långt tal.)<sup>15</sup>

Grupp 1	Grupp 2	Grupp 3	Grupp 4
Chef 47/35	Chef 25/14	Chef 35/19	Tjänstem 32/28
Tjänstem 22/16	Pers DGH 24/18	Pers Koop 25/19	Chef 32/25
Personal 17/13	Pers DBV 21/13	Pers DGH 17/11	Förällder 17/12
Politiker 7/2	Förällder 12/7	Förällder 13/7	Personal 13/9
Förällder 7/5	Pers Fack 11/4	Pers Fack 10/3	Politiker 7/4
		Pers ÖF 7/5	

Av de åtta personer som alla talar mest i sina grupper, dvs. finns högst i tabellen, är det bara en som inte har en (arbets)ledande befattning av något slag (Personal DGH i Grupp 2), vilket kan förklaras av att det inte finns någon mer än Chef som har en ledande ställning i den gruppen. Tjänsteman i Grupp 1 och Personal Koop i Grupp 3 har båda arbetsledande befattningar som kan sägas vara på nivå under Chefernas. Tjänsteman i Grupp 4 har en hög position i den kommunala förvaltningen.

Frågan om symmetri avseende samtalsmängd kan, menar jag, bedömas genom att se i vilken utsträckning överordnade<sup>16</sup> överskrider "idealnomen" respektive underordnade underskrider den samma. Avsikten var ju att gruppsamtalen skulle vara "dominansfria".

Om överordnade överskrider idealnomen och underordnade underskrider den så kan det alltså ses som tecken på asymmetrisk dominans orsakad av skillnader i hierarkisk position. Ju större avvikelser desto större asymmetri. Alla överordnade i alla grupper ligger över normen och mest över normen ligger alla chefer samt Tjänsteman i Grupp 4. Under idealnomen återfinns alla jag bedömt vara underordnade (med två undantag som båda återfinns i Grupp 2).

Min slutsats är att en samtalarers hierarkiska position spelar stor roll för hur mycket en person tar (och får ta) i anspråk av det gemensamma talutrymmet. Detta ser dessutom ut att gälla i förhållande till hur stark den hierarkiska positionen är, ju högre position desto mer talutrymme. Om man ser till andelen sammanhållet längre tal (en samtalarers utrymme att föra ett eget resonemang) så blir denna bild både förstärkt och nyanserad. Med det korta talet borträknat har cheferna i grupperna 1 och 4 samt Tjänsteman i Grupp 4, en samtalsmängd som är över idealnomen, vilket innebär att de tar/får stort utrymme att torgföra sina uppfattningar. Cheferna i grupperna

<sup>15</sup> Ett mer detaljerat underlag avseende talmängd/samtalare redovisas i Bilaga 4.

<sup>16</sup> Som överordnade räknar jag Chef och Tjänsteman i Grupp 1, endast Chef i Grupp 2, Chef och Personal Koop i Grupp 3, samt Chef och Tjänsteman i Grupp 4.

2 och 3 samt övriga överordnade hamnar däremot under idealnormen när det korta talet räknas bort. Detta pekar på att de har en relaterande och samtalsledande (kommunikativ) roll och kanske inte i lika stor utsträckning ger uttryck för egna uppfattningar.

### *Tre kategorier samtalare*

Mot bakgrund av denna mätning av samtalsmängd kan jag urskilja tre olika kategorier av samtalare. De som talar "för mycket" och har över 30 procent av sin grupps samtalsmängd, de som talar "lagom" och har 10-30 procent av samtalsmängden samt de som talar "för lite" och har under 10 procent av samtalsmängden<sup>17</sup>. Av samtliga 21 samtalare i de fyra grupperna talade fyra för mycket, fyra för lite och de övriga lagom, i relation till avsikten att talet ska vara så jämnt fördelat som möjligt.

Långt och ordrikt (32-47 procent) talar alla chefer samt Tjänsteman i Grupp 4, utom Chef i Grupp 2. De har dessutom (som nämnts ovan) en stor andel monologiskt tal, förutom Chef i Grupp 3. De som mest dominerar i sina grupper med långa repliker är alltså Chef i Grupp 1 samt Chef och Tjänsteman i Grupp 4.

Över hälften av alla samtalare har en lagom andel av sina grupper samtalsmängd (10-25 procent). Bland dessa lagomtalarare finns alla representerade, från föräldrar och personal till tjänsteman och chef.

Kort och ordfattigt talar fyra personer, de hörs inte alls under långa perioder av samtalen. Det är Förälder och Politiker i Grupp 1, Politiker i Grupp 4 och Personal ÖF i Grupp 2. Dessa som talar för lite, talar till stor del genom att svara på frågor, eller för att det är deras tur enligt regeln om att gå laget runt. I de första tre sekvenserna medverkar de med några få monologer, för att i den fjärde sekvensen övergå till att tala i få och korta repliker.

### *Asymmetri eller symmetri*

Gruppsamtalen kan rangordnas efter hur a/symmetriska de är i fördelningen av talmängd totalt samt fördelat på "långt och kort tal": mest symmetrisk är Grupp 2, därefter kommer Grupp 3 som också är symmetrisk (särskilt om man tar hänsyn till Chefs stora andel dialogiskt tal), Grupp 4 är ett gränsfall och helt asymmetrisk är Grupp 1.

De faktorer som ser ut att påverka samtalsmängdens fördelning är av flera slag. Främst är det samtalarnas hierarkiska position, men också samtalsformen, samtalsuppgiften och samtalarnas kön har betydelse.

---

<sup>17</sup> Uppdelningen är redovisad i Bilaga 4, se även tabell 3 ovan.

Överordnade talar mest i alla grupper, men det finns skillnader mellan grupperna som gör att jag bedömer grupperna 1 och 4 vara mer asymmetriska än grupperna 2 och 3.

Av de tio samtalarna i Grupp 1 och 4 har de tre som talar för mycket en överordnad position och de tre som talar för lite en underordnad position (bland de övriga fyra som "talar lagom" är en överordnad och tre underordnade). Överordnade talar med många långa repliker, underordnade med färre och inte lika långa repliker. Dessa gruppers samtal är mer monologiska än de två andra gruppernas. De överordnade har större utrymme än övriga att ge uttryck för sin uppfattning.

Av de elva samtalarna i Grupp 2 och 3 har nio en "lagom" andel av talmängden (en överordnad talar för mycket och en underordnad för lite). I dessa grupper förekommer inte lika många monologiska repliker och de som finns är blandade med korta repliker. Detta gäller även de överordnades tal. I jämförelse med de överordnade i Grupp 1 och 4 verkar de överordnade i Grupp 2 och 3 vara mer ömsesidigt relaterande, om man ser till fördelningen av långa och korta repliker.

Samtalsformen som innebär att gå laget runt utifrån uppmaningen att alla ska få komma till tals, spelar stor roll för hur samtalsmängden fördelas i alla grupper. När grupperna följer anvisningen kommer alla till tals i högre utsträckning än när de inte följer den. När grupperna inte går laget runt, är det de "svagaste" samtalarna som kommer till korta och inte längre gör sig hörda. En bidragande orsak till asymmetrin i Grupp 1 är att gruppen slutar att gå laget runt efter första sekvensen. Grupp 4 är inte lika asymmetrisk därför att de fortsätter att gå laget runt ända fram till den fjärde sekvensen, liksom Grupperna 2 och 3.

Samtalsuppgiftens art spelar stor roll för om replikerna blir långa eller korta. Uppmaningen att berätta utifrån egna erfarenheter leder i de tre första sekvenserna till att allas repliker är längre än en enskild mening. Var och en ger uttryck för en uppfattning. I den fjärde (och femte för Grupp 1) sekvensen får grupperna i uppgift att komma överens om en gemensam viljeyttring som de ska formulera i korta sentenser på ett OH-blad. I alla grupper blir samtalen därmed mer dialogiska. Längre repliker blir mer uppblandade med många korta repliker i ett samspel som till stor del består av frågor och svar.

Om samtalarna är kvinnor eller män verkar ha betydelse främst för i vilken utsträckning samtalen är monologiska med många långa repliker eller dialogiska med en större blandning av korta och långa repliker. Männerna talar monologiskt och kvinnorna dialogiskt. Även den asymmetriska kvinnliga Grupp 1 är i denna mening mer

dialogisk än den manliga gruppen. Enligt flera samtalsforskare (Edelsky 1981, Coates 1996 1997, Nordenstam 1987) är också dialogisk samtalsstil något som kvinnor använder i vardagskonversation. I mina kvinnliga grupper utvecklas den dialogiska samtalsstilen alltmer ju längre samtalen framskrider och allra mest när de ska lösa en gemensam uppgift. Även männen får då en större blandning mellan långa och korta repliker, men inte i samma utsträckning som någon av de kvinnliga grupperna.

## Interaktionell analys

I det här avsnittet görs en interaktionell analys av de fyra inspelade gruppsamtalen. Att en samtalare har stor eller liten andel av talmängden behöver inte vara samma sak som att individen styr interaktionen i samtalet i samma utsträckning. Talmängdsmätningen och denna analys av interaktionella styrkeförhållanden samtalen emellan kan alltså ses som komplementära. De ger olika information om de inspelade samtalen.

Att analysera interaktionen innebär att undersöka hur samtalen styr samtalet när de genom sina repliker skapar utrymme för sig själva och varandra att komma till tals. Initiativ- och responsanalys (IR-analys)<sup>18</sup> är den metod jag har använt för att granska styrkeförhållandena i gruppernas interaktion. Initiativ är självständiga bidrag som för samtalet vidare. Respons är anknytning till det tidigare sagda.

Ett inlägg i ett kommunikativt spel kan ha både initiativ- och respons-egenskaper. Analysen i initiativ och respons blottlägger en grundstruktur i dialogen. Genom att närmare bestämma den innehållsrika och interaktiva karaktären hos de olika dragen kan analysen förfinas. I analysen av de framåtpåkande egenskaperna hos yttranden specificeras initiativen med avseende på hur starkt de påverkar samtalets omedelbara fortsättning och hur starkt de styr motpartens responser. (Linell & Gustavsson 1987:6)

IR-analys lyfter fram ett samtals grad av dominans, koherens (samspel) och dynamik så som detta kan ses när det är replikernas funktion i den lokala kontexten (de repliker som omedelbart utgör varandras förutsättningar) som granskas.

I min redovisning av resultatet av IR-analysen<sup>19</sup> kommer jag till en början att jämföra de IR-mått<sup>20</sup> jag fått fram för mina grupper

---

<sup>18</sup> Se metodkapitlet.

<sup>19</sup> En sammanställning av gruppsamtalens IR-data ges i Bilaga 5.

<sup>20</sup> För beskrivning av de olika IR-måtten se metodkapitlet, samt Bilaga 6.

med de Johansson-Hidén (1994:102-136) redovisat i sin avhandling.<sup>21</sup> Denna jämförelse görs på gruppnivå, avsikten är att visa hur mina data överensstämmer med eller skiljer sig från en annan studie som använder samma metod på ett likartat material. Därefter gör jag en mer detaljerad beskrivning på individnivå av mina grupper.

### **Jämförelse med annan IR-studie**

Nedan följer en jämförelse mellan LOM- och DM-gruppernas<sup>22</sup> samtal så som de kan förstås utifrån IR-analys.<sup>23</sup> Det som på detta sätt jämförs är graden av dominans, koherens samt dynamik i grupp-samtalen. I båda studierna eftersträvades ett symmetriskt/jämlikt samtalsideal. Jag använder de medelvärden som Johansson-Hidén har redovisat för sina sex samtalsgrupper.

#### *Dominans*

Jämförelsen med LOM-studien visar att DM-gruppernas samtal i dominanshänseende kan anses vara interaktionellt "normala". Medelvärdet avseende IR-differens<sup>24</sup> för LOM-grupperna ligger något högre än medelvärdet för DM-grupperna, vilket innebär att dessa är något mer jämlika i sin interaktion. Grupp 1 har dock passerat gränsen för att kunna ses som interaktionellt jämlik. De övriga tre grupperna är däremot symmetriska, särskilt gäller detta Grupp 2.

#### *Koherens*

Även avseende koherens, dvs. hur starkt sammanvävt samtalet är genom att repliker både anknyter bakåt (respons) och ger ett nytt bidrag (initiativ), så ser DM-samtalen ut att vara interaktionellt "normala". Av alla repliker är nära hälften balanserade genom att innehålla både respons och initiativ.

I jämförelse med LOM-gruppernas samtal finns i mina grupp-samtal en något större andel repliker som inte anknyter till föregående talare, samtalen håller i stället fast vid sina egna tidigare hävdanden. I grupper med en låg grad av dominans skulle detta kunna vara tecken på spontanitet och livlighet genom att många vill hävda sin mening.

Detta föranleder mig att ifrågasätta om man enbart ska se balanserade repliker som ideala. Mitt övergripande syfte med samtalen

---

<sup>21</sup> En redovisning av likheter och skillnader mellan Johansson-Hidéns grupper och mina görs i metodkapitlet.

<sup>22</sup> LOM (Ledning, Organisation, Medbestämmande) är Johansson-Hidéns studie, DM (DialogMöte) är denna studie.

<sup>23</sup> I Bilaga 7 visas detta även i form av diagram.

<sup>24</sup> IR-differens innebär skillnaden mellan dem som styr interaktionen mest respektive minst i samtalet. Se metodkapitlet och Bilaga 7

var ju att ge deltagarna tillfälle till ömsesidigt lärande. Då är det inte bara de välbalanserade replikerna (som både anknyter bakåt och ger något innehållsligt nytt) som ger möjlighet till detta. Det behövs också så kallade icke-anknutna initiativ och självanknytning för att föra in nya perspektiv och för att argumentera för sin uppfattning. Frågan är hur väl spridda denna sorts repliker är mellan deltagarna. Är det en och samma person som ständigt hävdar sin mening ser jag dem som dysfunktionella. Är replikerna spridda mellan alla i gruppen kan de nog vara funktionella - när syftet med samtalet är att lära av varandra. Detta kommer jag att gå in på närmare när jag granskar varje grupp.

### *Dynamik*

Den största skillnaden mellan de två materialen hänför sig till samtalens dynamik, deras intensitet. LOM-samtalen är mindre intensiva än DM-samtalen, flera olika IR-mått visar detta.<sup>25</sup> I DM-samtalen tas fler nya (oanknutna) respektive starkt styrande initiativ då samtalare försöker få in samtalet på de spår de själva är intresserade av, medan intresset att knyta an till vad de andra säger i motsvarande grad är svagare. Interaktionell hetta och stort engagemang från många i gruppen innebär att samtalen försöker hävda en egen uppfattning. Vilket ju också, som sagt, delvis var avsikten bakom mitt sätt att arrangera och introducera samtalen. Förutom att deltagarna förväntades lyssna till varandras olika erfarenheter så betonade jag vikten av att alla delade med sig av sina egna tankar och erfarenheter.

Mina gruppsamtal visar sig alltså ha en intensiv dynamik, många vill komma till tals och hävda sin mening. Som jag ser det kan orsaken till detta både vara gruppernas sammansättning (med heterogenitet och ömsesidigt oberoende) och samtalsupplevelser av syftet med samtalet (att delta i ett forskningsexperiment där man ska prata med varandra laget runt). Att, som i LOM-grupperna, samtala med andra medarbetare i den egna arbetsgruppen för att utveckla den egna verksamheten, med den egna arbetsledaren som samtalsledare, verkar innebära ett lugnare samtalsklimat med färre försök att hävda en egen uppfattning. I en sådan situation finns ömsesidiga beroendeförhållanden på ett sätt som inte fanns i DM-grupperna. LOM-samtalen var män, skillnaderna i dynamik kan alltså också bero på skillnad avseende kön, men även min manliga gruppsamtal är mer dynamiskt än någon av LOM-gruppernas. LOM-samtalen innebar en seriösare samtalsituation än den mina samtalare deltog i. Syftet med dialogmötet var ju "bara" att prata, utan att det medförde några direkta konsekvenser för samtalen.

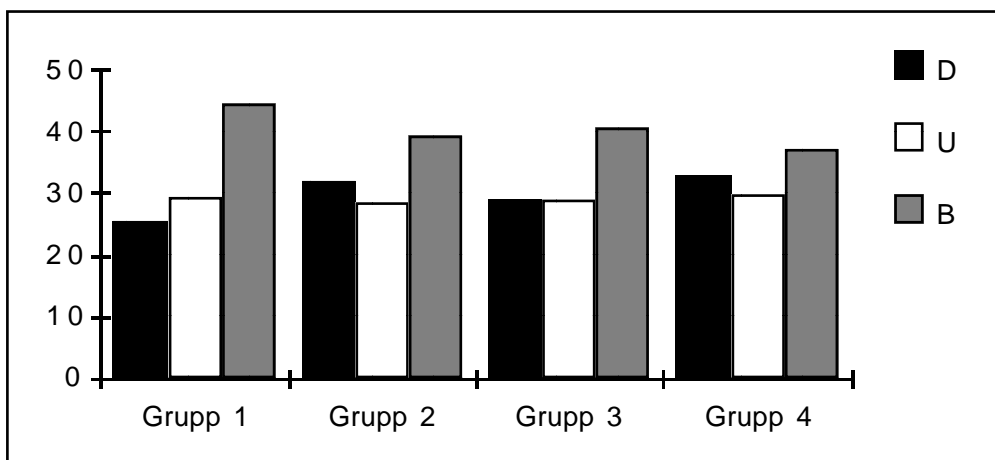
---

<sup>25</sup> Se figur 11 och 12 i Bilaga 7.

Dessa analyser av samtalen på gruppnivå säger inget om hur väl-fördelat engagemanget är mellan samtalsarna inom varje grupp. Graden av a/symmetri mellan de olika samtalsarna framgår i stället i den granskning av varje grupps samtal som görs härnäst.

### Interaktion i fyra samtalsgrupper

Här följer en redovisning av i vilken utsträckning samtalsarna i dialogmötesgrupperna har bidragit med repliker av underordnande, dominant, eller balanserade<sup>26</sup> karaktär. Innan vi kommer in på redovisningen av hur dessa olika sorters repliker fördelar sig mellan samtalsarna i varje grupp, ska vi se hur de fördelar sig på gruppnivå.



**Figur 6.** Procentuell andel Dominanta (D), Underordnande (U) och Balanserade (B) repliker i varje samtalsgrupp.

I figur 6 visas den procentuella andelen av de olika replikkategorierna för varje grupp. Alla grupperna har störst andel balanserade repliker, andelen underordnande och dominant repliker är ungefär lika stor i varje grupp. Grupp 1 ser ut att vara mest balanserat stabil, med flest balanserade och minst antal dominant repliker, medan Grupp 4 ser minst stabil ut i detta avseende. Denna figur säger ingenting om symmetri och asymmetri *inom* grupperna. För att kunna se det måste varje grupp analyseras för sig.

Varje beskrivning av de olika grupperna som följer härnäst börjar med en sammanställning över samtalsarnas individuella IR-index i de olika sekvenserna och avståndet till gruppens genomsnittliga IR-index (IR-snitt) för alla samtalssekvenser. Detta är ett sätt att visa IR-differensen och hur den förändras för samtliga samtalsare över samtalsens olika sekvenser. I de "DUB"-diagram som därefter följer har jag valt att redovisa varje individs replikmängd i relation till hela gruppens replikmängd. Denna fördelning är inte densamma

<sup>26</sup> Dessa kategorier är närmare beskrivna i metodkapitlet.

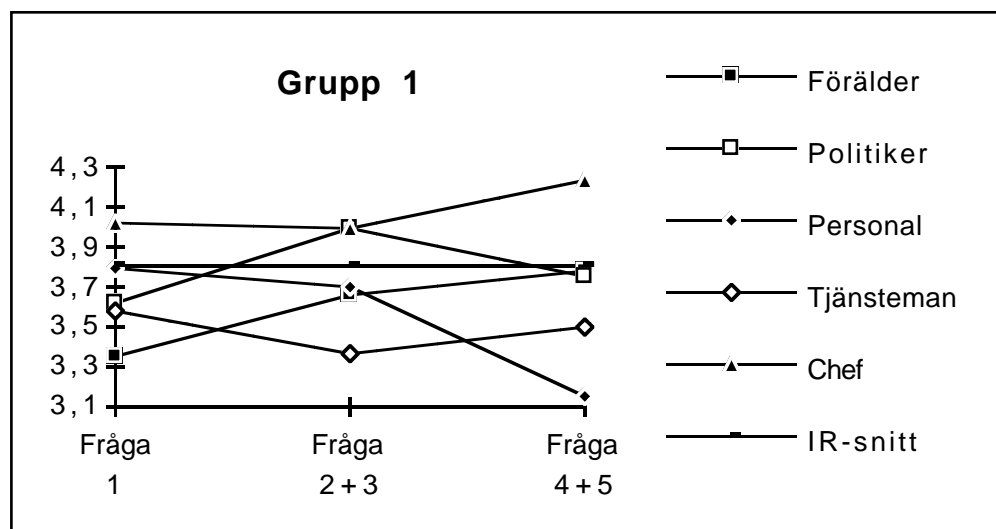
som varje persons talmängd, som redovisades i föregående kapitel, eftersom denna analys är gjord på repliknivå medan talmängdsmätningen avsåg mängden ord.

Jag vill påpeka att det är min tolkning av gruppernas samtal vid just detta tillfälle, med just denna grupsammansättning och i detta sammanhang som jag uttalar mig om. Jag menar inte att de olika deltagarna *är* på det ena eller andra sättet, utan att de olika individernas samtalsstilar utvecklas i gruppens interaktion, i en ömsesidig påverkansprocess. I andra samtalsituationer kan samtalsstilar utveckla andra samtalsstilar.

De samtalsstilar som jag här beskriver benämner jag dominanta, underordnande eller balanserande beroende på resultatet av den IR-analys och indelning i DUB-kategorier som jag har gjort.

### Grupp 1

Grupp 1 har en hög IR-differens (dvs. 0,6 och har därmed passerat gränsen 0,5 för att kunna anses vara symmetrisk<sup>27</sup>), vilket tyder på att samtalet är interaktionellt asymmetriskt. Gruppens IR-index<sup>28</sup> är också högt, vilket innebär att intensiteten i samtalet är stor. Alltså ojämnt fördelad hög intensitet. Av figur 7 framgår hur samtalarernas IR-index förändras under samtalets gång.



**Figur 7.** <sup>29,30</sup> Individuella IR-index för Grupp 1. (Gruppens IR-snitt är 3,81)

<sup>27</sup> Se metodkapitlet samt Bilaga 5.

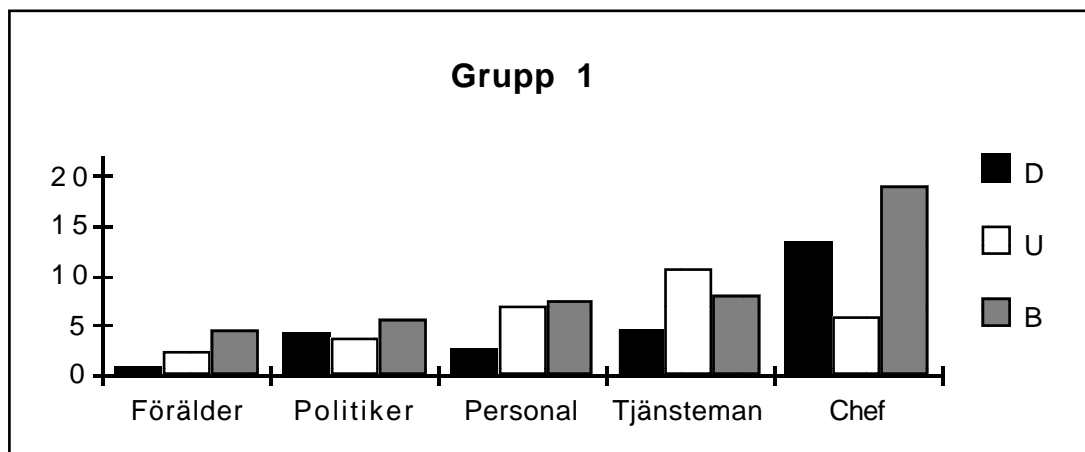
<sup>28</sup> I diagrammet kallat IR-snitt, därför att det är det genomsnittliga värdet för gruppens IR-index.

<sup>29</sup> Samma värde för IR-index på X-axeln är angiven för alla grupper för att underlätta jämförelser. Det som i diagrammet kallas för "Fråga" kallas i texten för "sekvens".

<sup>30</sup> Fråga 2+3 är sammanslagna p.g.a. de få replikerna hos några av samtalsarna, vilket innebär svårigheter att räkna fram IR-index. Fråga 4+5 är



Under det genomsnittliga värdet återfinns vi alla utom Chef (samt Politiker för Fråga 2+3 vilket är missvisande, det grundar sig på få repliker). Detta ger en bild av Chefs interaktionella dominans samtalen igenom, medan övriga samtalare varierar i inflytande över hur samtalet styrs. Förälder och Politiker har få repliker i alla sekvenser utom den första, därför är IR-index för dem mindre tillförlitligt än för de övriga. Ovanstående bild av gruppens samtal bekräftas då replikerna delas in i dominant, underordnande och balanserande.



**Figur 8.** Procentuell andel DUB-replikering för Grupp 1. (Beräknat på 446 repliker för hela gruppen, varav Förälder: 33, Politiker: 60, Personal: 78, Tjänsteman: 104 och Chef: 171.)

Vi ser en ojämn fördelning av samtliga repliktyper och särskilt då av de dominant. Chef har dubbelt så många dominant repliker som de övriga har tillsammans och hon har dessutom ganska få underordnande repliker. Förälder har nästan inga dominant repliker alls och har därmed litet eller inget inflytande över samtalet. Det visar sig alltså att gruppens höga IR-index, stora intensitet, i hög grad hänförs till en persons aktivitet i samtalet, Chef är tydligt interaktionellt styrande. Tjänsteman har en underordnad samtalsstil, med många bekräftande repliker, även Personal har ganska många underordnande repliker i förhållande till sitt totala antal repliker. Dessa bekräftande och stödjande repliker vänder sig i första hand till Chef.

De balanserande replikerna utgör nästan hälften av gruppens alla repliker vilket innebär att samtalet i motsvarande utsträckning utgörs av ett ömsesidigt tagande och givande. Särskilt Chef, Personal och Tjänsteman för i långa stycken ett välbalanserat samtal där de

---

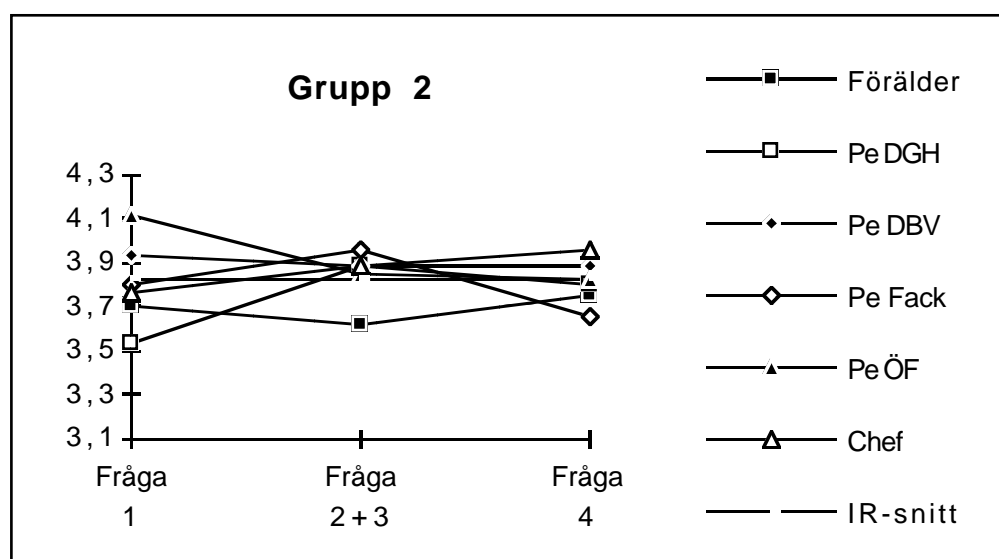
sammanslagna för att få en likartad bild för alla grupper, med tre mätpunkter.

tillsammans bygger upp ett gemensamt synsätt där var och en bidrar med sin erfarenhet.

Den här gruppen skapar i sitt samtal, enligt mitt sätt att se, *inte* ideala förhållanden för att alla i gruppen ska ha lika stora möjligheter att både komma till tals och att lyssna på varandra. Detta beror i första hand på att Chef har en dominant samtalsstil, i andra hand på att ingen av de övriga i gruppen i tillräckligt hög grad hävdar en egen mening.

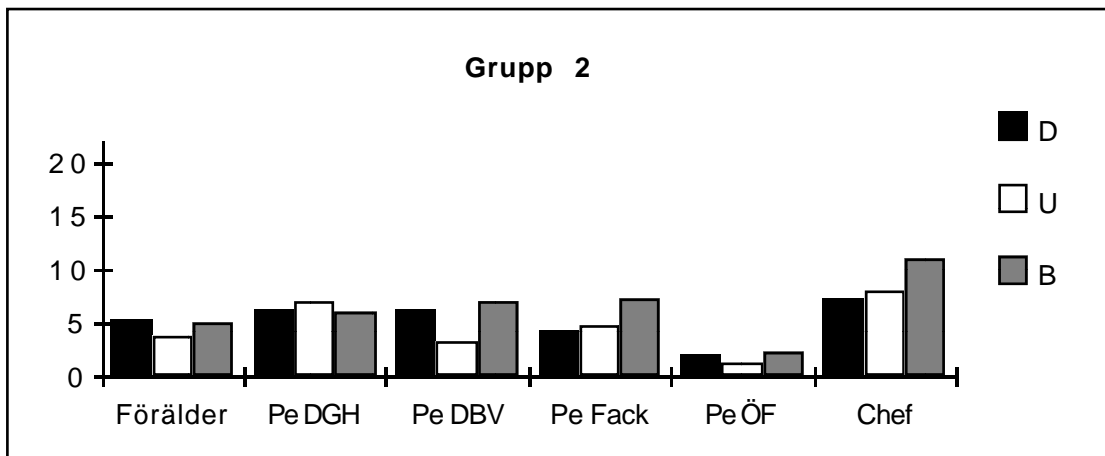
### Grupp 2

Grupp 2 har jag tidigare bedömt vara interaktionellt symmetrisk, med en IR-differens som ligger lägst av alla grupper (inklusive LOM-grupperna). Samtidigt har gruppen högst IR-index. Detta tolkar jag som att gruppen i sitt samtal har en hög intensitet som till skillnad från Grupp 1 är symmetriskt fördelad, något som visar sig stämna när vi ser hur samtalarnas IR-index fördelar sig i de olika samtalssekvenserna. I jämförelse med Grupp 1 ligger alla i Grupp 2 väl samlade kring gruppens genomsnittliga IR-index. Detta ses i figur 9 genom att det är svårt att skilja ut mätpunkterna för samtalslarna.



**Figur 9.** Individuella IR-index för Grupp 2. (Gruppens IR-snitt är 3,83)

Observeras bör att de IR-index som bygger på ett litet antal repliker lätt blir överdrivet starka eller svaga. Personal ÖF i denna grupp har förhållandevis många (12 av totalt 34) dominanta repliker. Därmed hamnar hennes värde för IR-index högt i förhållande till hennes faktiska påverkan på samtalet.



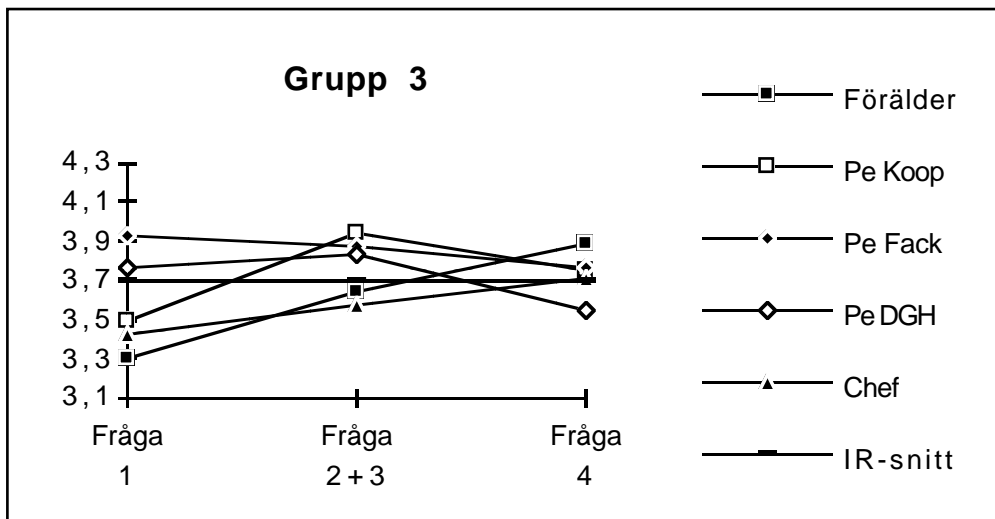
**Figur 10.** Procentuell andel DUB-replikering för Grupp 2. (Beräknat på 603 repliker för hela gruppen, varav Förälder: 86, Personal DGH: 119, Personal DBV: 103, Personal Fack: 100, Personal ÖF: 34 och Chef: 161.)

"DUB-bilden" för Grupp 2 visar på en relativt jämn fördelning av den procentuella andelen repliker för de olika samtalsrollerna (med undantag av Personal ÖF som har få repliker överhuvudtaget). Särskilt andelen dominanta repliker är jämnt fördelad i gruppen.

Chef har flest repliker men de är till största delen underordnande och balanserade. Förälder och Personal DBV har en dragning åt det dominanta hållet med fler dominanta repliker än underordnande, medan Personal DGH har en motsatt profil med störst andel underordnande repliker. Men skillnaderna är överhuvudtaget små och alla bidrar till den höga intensiteten i gruppens samtal. Denna grupp överensstämmer med det jämlika samtalsidealet, inte bara på gruppnivå utan också på individnivå. Dominanta och balanserade repliker är jämnt fördelade och Chef har övervägande andel balanserade och underordnande repliker. Samtalsrollerna har tillsammans skapat gruppens interaktionella karaktär av symmetri och jämnt fördelade höga intensitet.

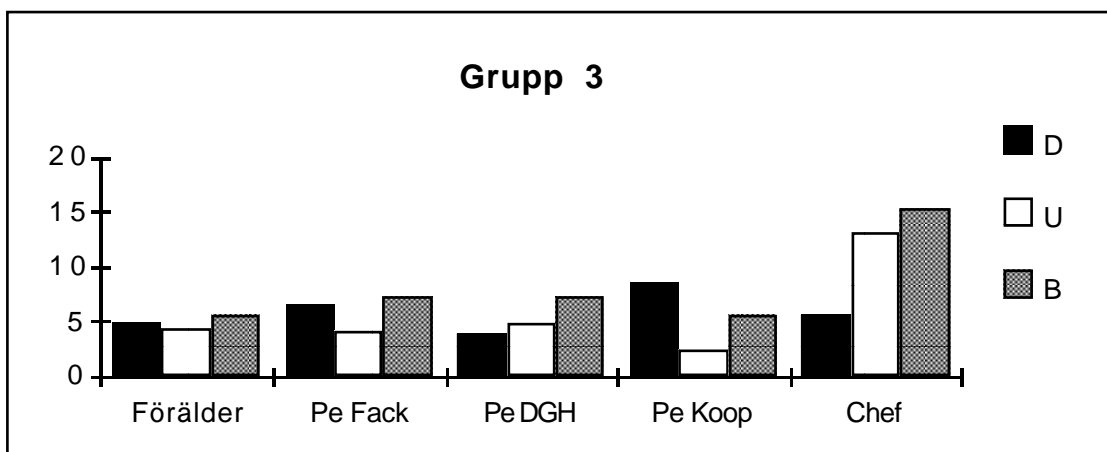
### Grupp 3

Grupp 3 är den av grupperna som har lägst IR-index (3,7). Gruppen ser alltså ut att vara interaktionellt "lugn", utan så många dominant styrande repliker som i de andra grupperna.



**Figur 11.** Individuella IR-index för Grupp 3 (Gruppens IR-snitt är 3,7)

Av figur 11 kan man utläsa att gruppen under samtalets gång utvecklar en alltmer jämlik styrning. De som från början styr samtalet mest faller tillbaka när gruppen kommer till den sista frågeställningen och de som styr lite i början ökar sitt engagemang allt eftersom samtalet fortskrider. Liksom för Grupp 2 har IR-differensen minskat allteftersom, medan motsatsen kunde ses i Grupp 1. Att samtalen på detta sätt anpassar sig till en gemensam norm för hur mycket man som enskild samtalare kan gå in och styra samtalet kanske kan ses som en skillnad mellan symmetriska och asymmetriska gruppssamtal. Det verkar som om samtalen i symmetriska samtal utvecklar en känslighet för i hur hög grad en enskild individ kan styra samtalet, den som inte följer denna uttalade regel blir indirekt tillrättvisad genom att ignoreras.



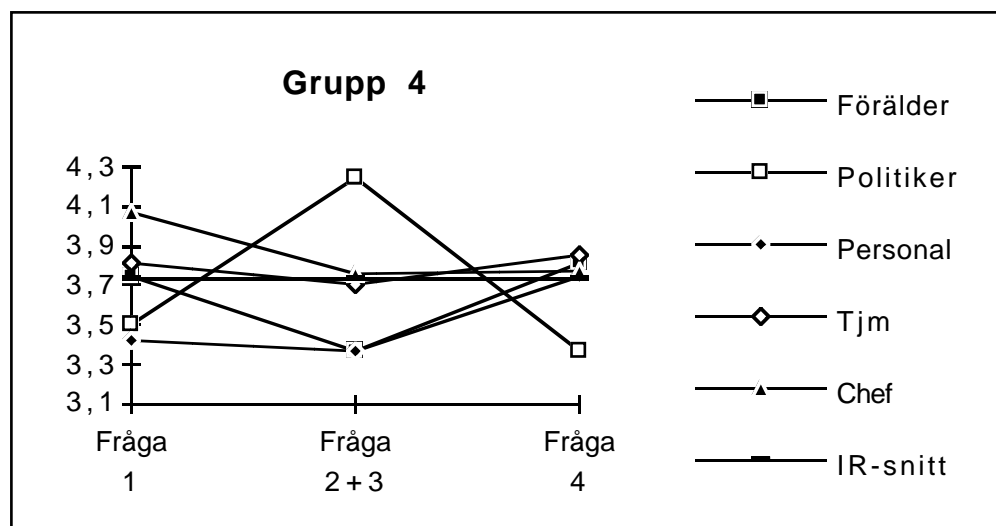
**Figur 12.** Procentuell andel DUB-replikar för Grupp 3. (Beräknat på 637 repliker för hela gruppen, varav Förälder: 95, Personal Fack: 116, Personal DGH: 103, Personal Koop: 105 och Chef: 218.)

Som framgår av diagrammet ovan är Chefs repliker många och till största delen balanserade och underordnande. Chef finns ständigt med i samtalet som "ackompanjator", ständigt bekräftande de övrigas inlägg. Det låter som en motsägelse, men man skulle kunna se Chefs samtalsmönster som "underordnande dominans". Personal Koop har en samtalsstil som avviker från de övrigas, med stor andel dominant repliker. Närmare två tredjedelar av dessa består av självanknytningar, vilket innebär att Personal Koop i motsvarande utsträckning ignorerar föregående talare och inte anknyter till vad de andra säger. Mot slutet av samtalet är det flera i gruppen som i sin tur negligerar Personal Koops repliker. Personal Fack har också en tendens till en dominant samtalsstil, men för övrigt har gruppen få dominant repliker överhuvudtaget, vilket är orsaken till gruppens förhållandevis låga IR-index.

Grupp 3 har enligt mitt sätt att se nästan ett lika idealt samtalsmönster som Grupp 2. De dominanta och balanserade replikerna är inte riktigt lika väl fördelade. Å andra sidan är Chef starkt stödjande gentemot alla i gruppen och ingen är vid något tillfälle utanför samtalet.

#### Grupp 4

Sedan tidigare har vi konstaterat att grupp 4 ser ut att ha en symmetrisk interaktion, med en IR-differens som är något högre än för Grupp 2 och 3, men lägre än för Grupp 1. Och nästan lika lågt IR-index som Grupp 3. Vi har också sett att Grupp 4 har en något lägre andel balanserade repliker än övriga grupper.

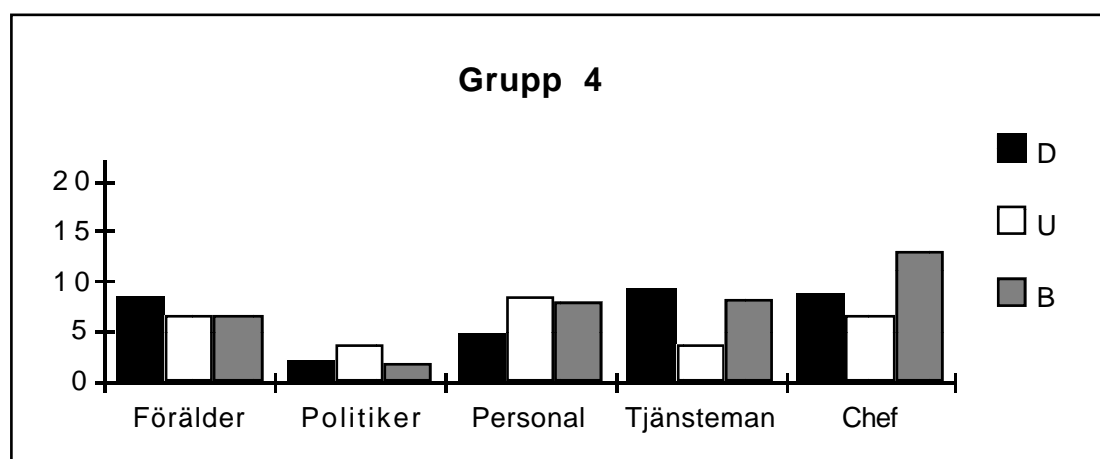


**Figur 13.** Individuella IR-index för Grupp 4. (Gruppens IR-snitt är 3,73)

Även Grupp 4 ser ut att ha gått mot en alltmer jämlik styrning av samtalet. Det är Chef, Tjänsteman och Förälder som styr samtalet. Personal och Politiker är de som styr minst hela samtalet igenom. I

den sista sekvensen tar Personal dock fler initiativ och ställer själv fler frågor än tidigare, i stället för att svara på frågor. Underlaget för IR-index för Politiker är mycket litet (sju repliker i de tre första sekvenserna, varav de flesta är monologer). Över huvudtaget kan inte Politiker sägas ha deltagit interaktionellt i samtalet förrän i den sista sekvensen. Detta innebär att figur 13 ger ett felaktigt intryck av hur mycket politiker ser ut att styra samtalet i de första tre sekvenserna.

När man övergår till att se hur dominant, underordnande och balanserande repliker fördelar sig på samtalen så framträder en något annorlunda bild av gruppens interaktion.



**Figur 14.** Procentuell andel DUB-repliker för Grupp 4. (Beräknat på 435 repliker för hela gruppen, varav Förälder: 94, Politiker: 34, Personal: 91, Tjänsteman: 92 och Chef: 124.)

Det är tre personer som deltar i samtalet med lika stora andelar dominant repliker, Förälder, Tjänsteman och Chef. De hävdar alla sin åsikt och Förälder ställer dessutom många frågor. Tjänsteman har en dominant samtalsstil med få underordnande repliker, i stort sett driver han sin egen linje samtalet igenom. Personal har ett motsatt underordnat samtalsmönster. Chef ser ut att ha en balanserande roll i gruppen. Han är den som håller ihop samtalet och anknäver till alla (utom till Politiker i de tre första sekvenserna, vilket ingen annan heller gör). Chef och Tjänsteman för i vissa delar av samtalet en egen diskussion där de bland annat utbyter information "över huvudet" på övriga gruppmedlemmar. Politiker deltar mycket lite i samtalet, förutom i den sista sekvensen och då på ett underordnat sätt.

Som jag redan påpekat var den här gruppen den som mest strikt gick laget runt i de tre första samtalssekvenserna, vilket resulterade i ett ganska stelt samtal med långa monologer och få repliker. Denna demokratiska form verkar också ha påverkat de interaktionella styrkeförhållandena. Alla utom Politiker ser ut att ha kommit till

tals med att hävda en egen mening. Detta är den grupp som har tydligast rak argumentering, med argument för och emot olika åsikter. Här förekommer svordomar, skämt och ironi på ett sätt som inte alls förekommer i de kvinnliga grupperna.

Min tolkning av den fjärde gruppens interaktionella styrkeförhållanden är att den är symmetrisk till formen. En av orsakerna till detta är Förälders aktiva samtalsstil, med en mer undfallande Förälder hade samtalsmönstret för gruppen blivit asymmetriskt. En annan orsak är att gruppen så strikt följde laget-runt-formen i sina tre första samtalssekvenser, vilket skapade utrymme för alla i gruppen att bidra med sin uppfattning. Det som inte framgår på något tydligt sätt av mätningarna av talmängd och interaktion är att Tjänsteman och Chef tillsammans håller samtalet i ett fast grepp genom att stödja varandras argumentering, till exempel när de bemöter Förälders frågor och påståenden. Därmed vill jag säga att symmetrin ser ut att vara problematisk. I och med att Chef och Tjänsteman samordnar sin interaktiva styrning utövar de tillsammans en lika stark dominans som Chef i Grupp 1.

### Sammanfattande analys

Liksom jag tidigare visat rangordningen för samtalarnas kvantitativa talmängd kan vi här se de interaktionella styrkeförhållandena så som de visar sig i IR-index samt IR-differens. Ju mer IR-index överskrider 3,5 ju mer tyder det på att en individ utövar dominans. Ju högre IR-index för gruppen, desto intensivare kan samtalet antas ha varit. IR-differens under 0,5 visar på symmetri men över 0,5 på asymmetri, på gruppnivå.<sup>31</sup>

**Tabell 4.** IR-index för varje samtalare i de fyra samtalsgrupperna.<sup>32</sup>

Grupp 1: 3,81 (Diff: 0,6)	Grupp 2: 3,83 (Diff: 0,19)	Grupp 3: 3,7 (Diff: 0,29)	Grupp 4: 3,75 (Diff: 0,35)
Chef: 4,08	Pers ÖF: 3,91	Pers Fack: 3,87	Chef: 3,85
Politiker: 3,79	Pers DBV: 3,89	Pers DGH: 3,75	Tjänstem.: 3,8
Personal: 3,61	Chef: 3,87	Pers Koop: 3,73	Förälder: 3,77
Förälder: 3,59	Pers Fack: 3,82	Förälder: 3,65	Personal: 3,59
Tjänsteman: 3,48	Pers DGH: 3,74	Chef: 3,58	Politiker: 3,5
	Förälder: 3,72		

<sup>31</sup> Hur värdena för IR-index och IR-differens ska tolkas är beskrivet i metodkapitlet.

<sup>32</sup> Ju färre antal repliker värdena baseras på, desto otillförlitligare är de. Värdena i Tabell 4 är därför otillförlitliga för Förälder i Grupp 1, Personal ÖF i Grupp 2, samt Politiker i Grupp 4. De har i hela samtalet inte mer än 33-34 repliker var. Övriga deltagare har mellan 60 och 218 repliker var. Genomsnittligt antal repliker för alla grupperna är 101.

Grupp 1 är asymmetrisk i sin interaktion, Chef styr samtalet i hög grad. Grupp 2 är interaktionellt symmetrisk, styrkeförhållandena är jämna inom gruppen. Grupp 3 är också symmetrisk om än i något mindre grad, liksom Grupp 4 är i ännu mindre grad.

Grupp 1 och 4 är lika på så sätt att det ser ut att vara cheferna som styr interaktionen i störst utsträckning. I Grupp 2 och 3 ser cheferna inte ut att ha en lika starkt styrande funktion. Enligt min mening borde det spela en viss roll vilken hierarkisk position den/de mest styrande individerna har. Om det är en chef som dominerar interaktionellt borde det innebära en större "makt" i samtalet än om det är någon utan chefsposition eftersom en chef kan antas ha en stor legitimitet i de flesta andra samtalares ögon. De minst symmetriska grupperna (1 och 4) kan antas vara mer asymmetriska än de ser ut just därför att cheferna är de som dominerar mest. De mest symmetriska grupperna (2 och 3) kan på liknande sätt antas vara extra symmetriska just därför att cheferna i de grupperna inte dominerar interaktionen.

Det verkar alltså som om samtal med en asymmetriskt präglad interaktion återskapar de sociala positioner av över-, respektive underordning som samtalen är bärare av. Medan samtal med en symmetriskt präglad interaktion inte återskapar någon över- och underordning, trots att det även i dessa grupper finns samtalare med högre och lägre hierarkisk position.

#### *Samtalsstilars funktion i gruppsamtal*

DUB-kategoriseringen ser jag också som karaktärer för olika samtalsstilar som får olika funktion beroende på i vilken grad samtalen är a/symmetriskt styrda.<sup>33</sup>

Flera av gruppernas samtalare har en jämn fördelning av de tre kategorierna repliker. De har en interaktionellt, styrkemässigt sett, jämn funktion i samtalet, där de omväxlande både styr (genom dominant repliker) och stödjer (genom underordnande repliker) samtidigt som de också bygger vidare på tidigare repliker och ger egna bidrag till innehållet i samtalet (balanserade repliker). Denna väl avvägda samtalsstil har en stabiliserande funktion i både symmetriska och asymmetriska samtal.

Andra samtalare har en dominant samtalsstil med stor andel dominant repliker, få underordnande och varierande andel balanserade repliker. En dominant samtalares hierarkiska position är avgörande för om denna samtalsstil skapar asymmetri i gruppens samtal eller ej eftersom den då förstärks av att övriga samtalare underordnar sig. Då de överordnade däremot inte talar dominant ver-

---

<sup>33</sup> Se sammanställning i Bilaga 8.



kar det finnas en kollektiv förmåga att hantera och neutralisera dominans från andra i gruppen.<sup>34</sup> Dominanta repliker i asymmetriska grupper "ägs" av den/de överordnade och skapar ensidighet i samtalet. Dominanta repliker i symmetriska grupper är mer jämnt fördelade över gruppens alla samtalare och skapar livlighet och dynamik i samtalet.

Några samtalare har störst andel underordnande eller balansrande repliker. Återigen är det avhängigt samtalarnas position om dessa repliker bidrar till att skapa symmetri eller asymmetri. När det är personer med en överordnad position som har en stor andel icke-dominanta repliker bidrar detta till symmetri i samtalet. När det är personer med underordnad position som har underordnande repliker bidrar det till asymmetri.

Med andra ord, för att uppnå det samtalsideal som jag eftersträvat för grupsamtalen, behöver samtalarnas hierarkiska position i den kommunala organisationen motverkas genom en motsatt interaktionell samtalsstil hos varje individ. Den som är överordnad bör ha en stor andel underordnande och balansrande repliker för att bekräfta och stödja sin samtalspartner. Den som är underordnad bör ha en stor andel dominanta och balansrande repliker för att hävda sin mening.

#### *De professionellas samtal*

Det kan tyckas att både föräldrar och politiker spelar en förvånansvärt svag roll i samtalen, men då ska man komma ihåg att ämnet barnomsorg är chefers, tjänstemäns och personals, professionella<sup>35</sup> område i de här samtalen. Föräldrar och politiker blir gäster i de professionellas verklighet. Dessutom är det inte många kommunpolitiker som är "professionella politiker", de allra flesta är fritidspolitiker med ganska små möjligheter att utveckla en tydlig politikeridentitet. Båda politikerna i detta dialogmöte hör till oppositionspartier och har därmed små möjligheter till insyn i det politiska beslutsfattandet och dess bevekelsegrunder.

Att ämnet är de professionellas och att de därmed tar över i samtalen är dock en sanning med modifikation. Den som är van att "äga tolkningsföreträde" överordnar sig även de professionella. Tjänsteman i Grupp 4, som inte är yrkesverksam i barnomsorg men är högre tjänsteman i kommunen, är ett exempel på att hierarkisk position kan ge övertag i grupsamtal.

---

<sup>34</sup> Hur detta går till återkommer jag till i nästa avsnitt av kapitlet.

<sup>35</sup> Professionell i meningen yrkesutövande inom just barnomsorg.

### *Villkor för det ideala gruppsamtalet*

Fördelningen av dominanta, underordnande och balanserande repliker mellan samtalen borde ha betydelse för i vilken utsträckning samtalen kan leda fram till ett ömsesidigt lärande mellan alla samtalare i en grupp. Som jag tidigare har påpekat så tror jag inte att enbart balanserande repliker är idealiskt för ett lärande samtal. En balanserande replik har visserligen både responsdel, anknyter bakåt till föregående talare och tillför samtalet en ny aspekt genom att fortsätta med ett eget initiativ, som ju utgör förutsättningen för nästa replik. Oftast är detta sätt att samtala mycket funktionellt, men det händer också att ett samtal går i stå, eller att ämnet bara berör några i gruppen och då är ett helt nytt initiativ eller en anknytning till något man talat om långt tidigare den injektion som samtalet kan behöva för att ta ny fart. Initiativdelarna i de balanserande replikerna är sällan tillräckligt "fria" från den föregående repliken för att kunna tillföra något helt nytt (förutom i långa monologer). Nya initiativ bidrar till att gruppen i sitt samtal skiftar perspektiv. Enbart balanserande repliker skulle kunna innebära att gruppen fastnar i ett och samma perspektiv hela samtalet igenom. Både dominanta och balanserande repliker fyller alltså sin funktion i samtalen, vilket också de underordnande replikerna gör. Underordnande repliker är korta och av två slag, dels sådana som ignoreras och dels sådana som stödjer och bekräftar föregående talare utan att bidra med något eget initiativ. De sistnämnda har enligt min mening en viktig funktion, särskilt när det är en person i chefsposition som på detta sätt stödjer sina medsamtalare. De som annars inte skulle ha sagt så mycket lockas in i och bereds plats i samtalet, då de möts av en attityd som säger: "Jag hör dig, jag ser dig och jag lyssnar på dig". På detta sätt tror jag att samtalslyssnande i viss mån framgår genom dessa bekräftande underordnande repliker.

Det som enligt Johansson-Hidén (1994) karaktäriserar den mest ideala gruppen i hennes material kan sammanfattas på följande sätt: låg IR-differens, vilket innebär att ingen dominerar den andre, alla tar initiativ och ger responser, den som talar lite tar trots det initiativ, samtalet är smidigt med ständiga turväxlingar och jämnlånga repliker, interaktionsintensiteten är hög, alla är aktiva och strävar efter att delta, gruppledaren tar först initiativ men uppträder sedan som en like, de mest aktiva personerna "visar diskussionsbeteendet att lyssna aktivt, respondera och föra diskussionen framåt" (Johansson-Hidén 1994:115). Johansson-Hidén pekar särskilt på ett särdrag i denna grupps samtal, nämligen att de två ledande personerna "stödjer varandra och gruppdeltagarna med stödjande minimala adekvata, ibland expanderade responser, som får till följd att aktivering sker" (ibid. s117). Alltså ett likartat sätt att styra genom att

stödja, som det jag ser hos cheferna i Grupp 2 och 3. Det interaktionellt ideala samtalet ser ut att vara beroende av förhållningssättet hos den eller de ledande samtalarna.

Sammanfattningsvis menar jag att idealet för det dialogiska samtal som jag eftersträvat att skapa förutsättningar för, bör se ut som i Grupp 2 på gruppnivå (figur 9). På individnivå (figur 10) bör sedan de dominanta och balanserande replikerna vara jämnt fördelade mellan gruppens medlemmar medan de underordnande replikerna gärna får utgöra en ganska stor andel av replikerna hos den som har en hög position, däremot inte hos den som har en låg position.

I fortsättningen kommer jag att bygga vidare på de kunskaper om de olika gruppernas samtal som jag har förvärvat genom att mäta talmängd och analysera interaktionella styrkeförhållanden. I nästa avsnitt ska jag se *hur* över- och underordningen etableras respektive inte etableras i samtalen.

## Skruvstäd eller vävande

Kommen så här långt kan jag konstatera att de fyra samtalsgrupper jag studerat genom att mäta samtalsmängd och interaktionella styrkeförhållanden, ser ut att ha olika hög grad av symmetri samtalen emellan. Båda sätten att mäta graden av symmetri placerar grupperna på samma plats om man tänker sig en gradering från mest symmetrisk grupp till mest asymmetrisk grupp: Grupp 2 är mest symmetrisk, Grupp 3 är näst mest symmetrisk, Grupp 4 är på gränsen till att vara asymmetrisk och Grupp 1 är asymmetrisk.

För min analys här utgår jag från en kombination av flera faktorer som visar i vilken mån samtalen hävdar sig i samtalen.<sup>36</sup> Som jag ser det bidrar samtalsarnas sociala position<sup>37</sup>, deras samtalsstil och talmängd till om gruppen utvecklar ett samtalsmönster som präglas av symmetri eller asymmetri. Jag har alltså vägt in social position av över- eller underordning som en faktor som förstärker respektive

---

<sup>36</sup> I Bilaga 8 redovisas underlaget för denna bedömning i form av en sammanställning av varje deltagares sociala position (över- eller underordnad), samtalsstil (DUB-kategori och IR-index) samt talmängd.

<sup>37</sup> Överordnad social position definierar jag i detta sammanhang som att vara medlem av ledningsgruppen för kommunens barnomsorg, dvs att vara chef (här ingår också Tjänsteman i Grupp 1, som är arbetsledare). Att ha en underordnad social position definierar jag som att inte vara medlem i ledningsgruppen. Undantag från denna "regel" utgör Personal Koop i Grupp 3 som är föreståndare för ett föräldrakooperativt daghem, och Tjänsteman i Grupp 4 som har en hög position i kommunen, båda dessa har jag också räknat som "överordnade". Dock är det tveksamt om dessa tre personer ses som överordnade av sina medsamtalare, jag tror att det bara är cheferna (som medsamtalarna vet är chefer) som ses som överordnade.

försvagar en samtalares dominans. Detta motiverar jag med att det är de överordnade som sätter ramarna för samtligas möjligheter till aktivt deltagande.

Här ska jag undersöka hur dessa mönster av högre eller lägre grad av symmetri etableras i den interaktionella processen.

### **Det kommunikativa skruvstället**

Med det "kommunikativa skruvstället" avser jag hur över/underordnade ömsesidigt binder varandra i ett kommunikativt mönster som förhindrar ett ömsesidigt tagande och givande på lika villkor utifrån egna erfarenheter, det som var syftet med dialogmötet. Nedan har jag försökt identifiera de tekniker för bevarande av över/underordning som jag har funnit och menar att bådadera etableras av både överordnade och underordnade. Detta liknar i viss mån de "härskarstrategier" som har beskrivits av Ås (1982).

#### *Överordning etableras*

Överordning etableras av överordnade när de talar i termer av hur något "är", underförstått att detta är sanningen. Därvid används begrepp som givna storheter, vilket får som konsekvens att de inte ifrågasätts, detta innebär slutenhet i samtalet. Överordnade kan också starkt argumentera för sin vilja/sin egen mening.

I exemplet nedan "krockar" Förälder med Tjänsteman när han hävdar att det politiska budskapet om valfrihet inte stämmer med den kösituation som han själv har upplevt. Tjänsteman bemöter detta indirekt när han säger att andra föräldrar upplever situationen som positiv. Tjänsteman gör starka anspråk på att "äga sanningen" i replik 112, därefter tystnar Förälder och återkommer först i sekvensen därpå.<sup>38</sup>

**105. Förälder:** Jag bara tänker på, att man kanske reagerar mera som förälder, just för att man basunerar ut det här med, med valfrihet,

**106. Tjänsteman:** Ja

**107. Förälder:** och så får man plats i en annan kommun i stället, va.

**108. Tjänsteman:** Ja, eller man kan *ta* plats i en annan kommun!

**109. Förälder:** för att få ner den här djävla, Ja, man *kan* ta plats i en annan kommun, det är kö där vi är, liksom, det

**110. Tjänsteman:** Men det lustiga är, ja,

**111. Förälder:** och då är det hära, just, det kommer säk-, kan säkert bli bra liksom, i förändringen. Men just i början, att man, just lyssnar, eller ser just det här: valfrihet som en, då blir det ju

**112. Tjänsteman:** Mm, men ändå ska jag säga dig att reaktionerna är

---

<sup>38</sup> Replikerna är numrerade löpande inom varje sekvens. En sekvens är den del av gruppssamtalet som utgår från en av de givna frågeställningarna som grupperna utgick från i sina samtal.

väldigt positiva för att, kommer det då en inflyttande förälder så säger man då, här finns ingen plats, va. Det är fullt, men hittar du en barnstuga i närheten av ditt jobb, i grannkommunen eller nånting så, á la bonheur, vi betalar, va. Och det här upplever man som *oerhört* positivt, va! *Oerhört* positivt! Att kommunen inte krånglar, va, sätter på kö, eller nåt sånt där, utan, varsågod, fixa det där, vi betalar, och det går snabbt och rappt, och göra det, va. Och det är tydligen mycket, mycket positivt.

(Grupp 4, Sekvens 1)

Det händer också att överordnade talar för någon annans räkning, att de bortdefinierar ämnen som andra visar intresse för eller uttalar vad andra säger och vänder det till sin egen åsikt.

I exemplet nedan menar Chef och Politiker olika saker när de talar om föräldrasamverkan. Politiker talar om att engagera föräldrar så de vågar säga vad de tycker. Chef verkar inte uppfatta detta utan talar i stället om föräldrars ökade ansvar. Två gånger vänder Chef på detta sätt Politikerns försök att tala om föräldrasamverkan till att handla om ett ämne som hon själv anser vara viktigt. Det som Politiker ville att gruppen skulle tala om försvann därmed ur samtalet. Samma sak händer när Förälder (replik 22) försöker hävda sitt sätt att se på Chefs krav på ökat ansvar för föräldrar. Det hela slutar med att Chef "önsketänker" (replik 28), vilket leder till att Förälders invändning inte återkommer. Chefs synsätt är det som indirekt vinner diskussionen, motsättningarna döljs under ett språkbruk som till formen är ömsesidigt bekräftande.

**13. Politiker:** Och mer föräldrasamverkan

**14. Chef:** Ja, mer föräldrasamverkan, om föräldrar tar mer ansvar så kommer det barnet till godo, för det är ändå den känslomässiga reaktion, eller känslomässiga bindningen som du kan få den här kvalitén i. (forts)

-

**20. Politiker:** Man måste fånga upp alla föräldrar, det skulle jag vilja, att alla blev engagerade för det är många som brukar falla ur och inte vågar ställa sig upp och tala om att så här tycker jag! Försöka liksom dra i alla.

**21. Chef:** Tänk om det kunde bli accepterat i arbetslivet, att man engagerade sig mer i sina barn

**22. Förälder:** Ja, det skulle vara där det skulle accepteras. För att, man har sitt arbete åtta timmar om dan, och sen ska man springa på föräldradramö-, jag hör många som klagat som har äldre barn än vad jag har. Och det är föräldradramöten varenda kväll och man ska springa på det ena och det andra och tycker det är *jättejobbigt*! Man orkar inte med det riktigt. Kanske, som förälder, det,

**23. Chef:** Ja, och det ger säkert skuld känslor mot arbetsplatsen då

**24. Förälder:** Ja, visst!

**25. Chef:** Och om det blir neddragningar, inte ta, kanske jag som får gå för jag är borta så mycket.

**26. Tjänsteman:** Ja, just det.

**27. Förälder:** Visst, det är tufft.

**28. Chef:** Så det är väl nånting som man skulle vilja att det var helt okej.  
(Grupp 1, Sekvens 3)

Överordning etableras också av underordnade i asymmetriska gruppsamtal när de accepterar och bekräftar allt som sägs och även uttrycker beundran gentemot överordnade.

I exemplet nedan berättar Chef varför han vill göra utvärderingar. Personal stöder detta (genom att vilja skriva upp utvärdering på gruppens OH-blad i replik 196). Politiker passar på att berömma Chef. Även Personal berömmar indirekt Chef genom att ge honom äran för gott utvärderingsarbete. Och Chef fortsätter att berätta om hur de arbetar med utvärderingar. Personals och Politikers visade intresse har samma uppbackande funktion som Chef i Grupp 3 ger prov på. Skillnaden är att här är det de underordnade som backar upp Chef i stället för tvärtom.

**195. Chef:** ... För att vi har tänkt så här, att, man kan inte göra en kundmätning utan att göra en personalmätning. Det måste ju hänga ihop, va. Och är det så att personalen har en uppfattning och föräldrarna en annan, då måste vi rätta till, det här, på nåt sätt, va. Så att det här måste hänga ihop, va. Så, utvärdering, utvärderingar är väl, tycker jag, för att bli klokare.

**196. Personal:** Den förändring vi vill ha! Utvärdering.

**197. Politiker:** Jag upplever det som att, det där med utvärdering utav verksamheten och kvalitetsmätning är mycket mera, ja man satsar mycket mera på det inom barnomsorgen än inom skolan. Det förslag som nu ligger till, till, utvärdering utav skolan, tycker jag är ganska dålig.

**198. Chef:** Har inte satt mig in i det.

**199. Politiker:** Nä, men då man jämför den med, som det har framställts för barnomsorgen tycker då, det är stor skillnad.

**200. Personal:** Är din förtjänst?

**201. Chef:** Nja, det är många som jobbar med det här, det finns, eftersom vi, (Chef fortsätter)  
(Grupp 4, Sekvens 4)

Överordnades dominans etableras inte bara genom att underordnade aktivt accepterar och uppmuntrar denna utan också genom att de är passiva i sin egen argumentering.

I exemplet nedan hävdar Personal att föräldrar (underförstått mödrarna) nuförtiden är så kloka att de egentligen vill vara hemma med sina barn. Förälder tar upp tråden och vart hon egentligen vill komma får vi inte veta för Chef ignorerar samtalsämnet genom att avbryta och börja prata om sin egen arbetssituation. Varken Personal eller Förälder tar upp "sitt" ämne i samtalet igen. Personal bekräftar i stället Chefs utläggning.

**100. Personal:** Men sen också en annan sak, som jag har märkt som föräldrar också diskuterar väldigt mycket idag, och det är det här: ska jag gå ut och arbeta när barnet är ett år och arton månader? Eller ska jag vara hemma? Egentligen vill jag vara hemma, jag vill inte som mina föräldrar, dom bara var i karriären, som en mamma sa. Utan jag vill ägna mig åt mitt barn, men så är det då ekonomin som sätter stopp, att de kan inte vara hemma. Så, jag tycker det är så *väldigt* mycket idag, idag så tänker de på ett annat sätt. När, i våran generation, det var nästan självklart att de skulle ut på dagis, eller vara hos dagmamma. Men nu tänker de helt plötsligt mycket mera tycker jag.

**101. Förälder:** Men det skrivs ju mycket mer, ja, att det är så, barnens första år, det är viktigt att barnen, liksom, och därför blir det ju,

**102. Chef:** Fast rent arbetsmässigt så tycker jag, det har ju känts att, det jobbet man har haft, det har ju ställts högre krav på en att man ska verkligen ro det här iland. Förutsättningarna har blivit så mycket mer komplicerade. Så du får ju anstränga dig trehundra procent, du får både springa fortare och tänka klokare. Och det, och dom

**103. Personal:** Ja, visst!  
(Grupp 1, Sekvens 1)

På detta sätt får och tar sig de underordnade inte utrymme att reflektera över sina egna erfarenheter i samverkan med övriga samtalare. När samtalet förs på andras villkor, får de som tystnar små möjligheter att utveckla en egen erfarenhetsbaserad "handlingskunskap" (Barnes 1978).

#### *Underordning etableras*

Samtidigt som överordningen skapas, så skapas också dess motsats, annars skulle det inte vara något skruvstäd. Underordningen etableras också den av både över- och underordnade. De överordnade bidrar till detta genom att inte relatera, inte bekräfta, inte bemöta, utan ignorera, vara ohörsam och därmed indirekt ta avstånd.

I exemplet nedan försöker Förälder föreslå nya ämnen att skriva upp på gruppens OH-blad (replikerna 158, 165). Förälder, som självmant tog på sig rollen som samtalsledare och "sekreterare", vill nu ha fler punkter att skriva upp än den enda som gruppen hittills kommit fram till: Lugnare takt. Tjänsteman ignorerar detta, "nöjda kunder" kanske får honom att associera till "enkät" (replik 162). Nästa gång Förälder försöker ge ett nytt förslag att skriva upp (replik 165) avfärdar Tjänsteman det och får stöd av Chef varpå Förälders förslag faller. Det hjälper inte att Personal hela tiden ger Förälder sitt stöd, tillsammans kan de inte uppväga den styrka som Chef och Tjänsteman gemensamt besitter.

**158. Förälder:** Men om man säger så här, enklare saker då? Nöjda föräldrar? Är det nåt vi vill ha?

**159. Personal:** Jaa, Bara nöjda kunder. Mm!

**160. Förälder:** Naturligtvis.

- 161. Chef:** Har vi inte det, så,  
**162. Tjänsteman:** Har vi nån enkät ute på barnomsorgen?  
**163. Chef:** Ja.  
**164. Tjänsteman:** Det har vi.  
**165. Förälder:** Personal, som, trivs med sitt jobb?  
**166. Personal:** Precis, arbetsglädje  
**167. Tjänsteman:** Det ligger ju mycket i det här med lugnare takt.  
**168. Chef:** Det blir det då, va!  
**169. Förälder:** Ja, ja.  
 (Grupp 4, Sekvens 4)

Det händer också att överordnade ger "falskt stöd", när de tror sig stödja men i praktiken agerar förtryckande, eller att de "förhör" sina medsamtalare. Förhör är något som till största delen drabbar föräldrar i alla grupperna. När föräldrar använder sina egna erfarenheter för att peka på en generell problematik, blir deras privata situation diagnosticerad av de professionella i ett sökande efter konkreta individuella lösningar. Föräldrarnas erfarenheter utnyttjas inte för att bättre förstå en samhällelig problematik. I förstudieintervjuerna uttryckte både chefer och politiker ett intresse för att få veta vad föräldrar vill. Som jag ser det verkar detta vara ett nyvaknat marknadsföringstänkande för föräldrar som grupp, som inte sträcker sig så långt som till enskilda individer i ett samtal. En förälder måste vara mycket påstridig för att hans/hennes argument ska integreras i gruppens samtal och ses som en del av en generell problematik.

I exemplet nedan gör samtalen tillsammans problemet med nedläggning av Öppna Förskolor till Förälders enskilda problem. De försöker hitta lösningar för just den här föräldern, vilket innebär att kommunens, och därmed de överordnades, ansvar för den generella besparingsproblematiken inte tas upp.

- 2. Förälder:** En stor förändring som jag har märkt, det är att öppna förskolan där jag bor har stängt igen  
**3. Chef:** Den har stängt?  
**4. Förälder:** Ja, precis, så jag har inte alls varit i nån sån verksamhet heller nu när jag har varit mammaledig, men det, skulle man ju kunna gå ner då typ till, ja, <skratt>, till centrum, eller så,  
**5. Personal:** Ner till centrum, ja  
**6. Förälder:** Ja, men det har inte jag gjort,  
**7. Chef:** Är det för att det är för långt eller är det för att det (ohb)<sup>39</sup>?  
**8. Förälder:** Nej, det har, jag har inte kommit mig för, det har varit, nu har ju min äldsta pojk, de sover på olika tider, jag har haft två barn då som sover i perioder, och det har gjort att det är bökgigare och ta sig iväg ut då  
 (Grupp 1, Sekvens 1)

---

<sup>39</sup> (ohb) betyder att något ohörbart sades ("snabba ljud") som jag inte kunde tyda.



Det händer att överordnade "avproblematiserar" en problematik upplevd av någon annan, vilket oftast resulterar i att den underordnade inte fortsätter sin argumentering. Ett annat sätt att avvärja är att använda ironi.

Underordnade etablerar sin egen underordning när de uttrycker sig osäkert, de förminskar sina synpunkter genom att vara otydliga om vad de själva vill och vilka deras egna erfarenheter är, eller så är de helt enkelt tysta.

Exemplet nedan är karakteristiskt för långa stycken av den första gruppens samtal där Chef, Tjänsteman och Personal pratar *om* föräldrar och politiker, medan Förälder och Politiker själva är tysta. Det handlar om hur irrationellt föräldrar väljer barnstuga för sina barn, (hur mycket barnen är utomhus). Det här samtalsämnet är egentligen föranlett av en irritation som anställda inom kommunal barnomsorg känner gentemot nyligen fattade politiska beslut om att föräldrar själva ska få välja vilken barnstuga de vill ha sina barn på.

**93. Chef:** Och sen är det ju ändå upp till, vad föräldrar tycker är bra. Det var en mamma som hade ringt runt på daghemmen och hade tagit reda på hur många minuter dom var ute på varje barnstuga.

**94. ?:** <Fniss>

**95. Chef:** Ja, men, man skrattar lite, men det är ändå så, hon tyckte, för henne så var det kvalitet, att barnen var ute mycket och då vill hon veta vilket ställe som var ute mest. Och det var det hon ville välja på.

**96. Tjänsteman:** Ja, precis

**97. Chef:** Men det var ju ingenting som de kanske skulle sälja i sin marknadsföring: Att vi är ute så här och så här mycket! Så, att det är så oerhört specifikt vad just den enskilda föräldern

**98. Personal:** Exakt!

**99. Chef:** ser som *sin* kvalitet. Det är den här upplevelsen av vad som är kvalitet som styr.

(Grupp 1, Sekvens 1)

Dessa uttryck för obalans mellan samtalare som har olika hierarkisk position återfinns till allra största delen i de samtal som förs av Grupp 1 och 4.

### **Det kommunikativa vävandet**

Med det "kommunikativa vävandet" avser jag den dynamik och balans som jag uppfattar som karakteristisk för de symmetriska gruppernas samtal. Här finns till stora delar det ömsesidiga tagande och givande på lika villkor utifrån egna erfarenheter, som var syftet med dialogmötet. Nedan har jag försökt identifiera de "tekniker" som bidrar till symmetrin. Både över- och underordnade samtalare bidrar till det symmetriska ömsesidiga vävandet av samtalet.

De överordnade "väver" när de efterfrågar andras uppfattningar och tar till sig svaren. När de backar upp övriga samtalsare vilket innebär ett stöd till att fortsätta tala.

Här följer ett exempel på hur Chef i Grupp 3 stödjer både Personal Fack och Personal DGH att tala mer än de antagligen skulle gjort annars, genom att visa sig intresserad av deras erfarenheter.

**130. Personal Fack:** Vi har hjälpt varandra när vi har gått ifrån sådär, personalen, från andra avdelningar, så då går det ju på halvfart, givetvis, dom dagarna.

**131. Chef:** Så ni har gått och, Men när det är planering hela stugan, hur har ni gjort då? Hur har ni gjort då? Har ni?

**132. Personal Fack:** Vi hade det, en fredag från klockan två då, och så satt vi hela fredagkvällen

**133. Chef:** Ja, ja, så gjorde ni, ja. Så ni tog

**134. Personal Fack:** Fast det var väl delade känslor.

**135. Chef:** Jaa, kommer fredan (ohb)

**136. Personal Fack:** Men det är ju viktigt med såna hära dagar och prata, det känner (ohb)

**137. Personal DGH:** (ohb) t o m en lördag (ohb)

**138. Flera:** (ohb)

**139. Personal DGH:** Ja, *vi* valde det, för att vi tyckte liksom att

**140. Chef:** Det har jag hört att ni gjorde (ohb) personalen blivit väldigt generösa.

**141. Personal DGH:** Ja, vi trivdes med det. Vi tyckte det var en mycket trevlig dag.

(Grupp 3, Sekvens 3)<sup>40</sup>

Ett sådant visat intresse gör att de underordnades "samtalsmod" ökar alltmer ju mer samtalet framskrider. Det bidrar till att skapa ett aktivt deltagande hos alla. När överordnade dessutom är tysta i delar av samtalet, medvetet "ligger lågt" själva, ger det utrymme åt andra att tala.

Här ser vi ett exempel på hur stora delar av den andra gruppens samtal ter sig, alla i gruppen deltar aktivt. Chef visar ett stödjande intresse utan att säga så mycket, vilket skapar dynamik då alla i gruppen kommer till tals utifrån sin egen erfarenhet.

**70. Personal Fack:** Men hu-, huvudsaken är att dom bor nära, då för att föräldrar är så stressade idag. Nära dagis är jättebra.

**71. Förälder:** Det är inte alls huvudsaken!

**72. Chef:** Precis, <skratt> ni kör.

**73. Förälder:** Vi kör, från Lund till Äng. Jag tror mer att det handlar om att man vill att barnen ska ha det bra, fast man har lite dåligt samvete för man är tvungen att jobba så mycket kanske.

---

<sup>40</sup> Samtalen i grupperna två och tre är "kvinnliga" i den bemärkelse som Coates (1996) talar om (collaborative floor), de är polyfoniska och snabba. Detta innebär att de var svåra att transkribera, därav alla ohörbara (ohb) ljud.

**74. Chef:** Tror du det?

**75. Förälder:** Ja. För har inte barnen det bra, det är då jag tror man vill göra en förändring, då man börjar se lite grann runtomkring, vad som finns.

**76. Personal DGH:** Jo, men just det här, att tänka i annorlunda banor, mot förut så var det så här, ja åtminstone tänkte jag så, att jag ville att *mitt* barn ska gå i den barnomsorg som ligger närmast till hands, klasskamrater kommer och gå. I dagens läge kan dom ju gå i samma barnomsorgsgrupp, men när skolan börjar så kan ju alla splittras åt olika skolor för att

**77. Förälder:** För att

**78. Personal DGH:** man *väljer* en *annan skola!*

**79. Personal DBV:** Det är inget som är beständigt i framtiden, det är en evig förändring, så att man har ingen trygghet nånstans och då måste man ge grundtryggheten i hemmet, i barnet, så barnet har det. Det är omvårdnaden som gäller, att dom är trygga.

**80. Förälder:** Men jag undrar om det inte är så, har man börjat på nåt dagis, eller hos nån dagmamma, så tror jag att man fortsätter hela tiden

**81. Chef:** Om det inte inträffar någonting

**82. Flera:** (ohb) om det inte inträffar nånting (ohb)

**83. ?:** Det tror jag med.

**84. Chef:** Det är alldeles riktigt.

(Grupp 2, Sekvens 2)

De underordnade bidrar till det vävande samtalet när de frimodigt talar i egen sak och för ett argumenterande resonemang.

I exemplet nedan driver Förälder sin vilja och Chef stödjer detta genom att tydligt bekräfta vad Förälder säger och visa sig mottaglig för hennes argument.

**196. Förälder:** Så önskar jag ju att barnstugorna hade, dom hade mer pengar att röra, köpa in (ohb) matlagning (ohb) och, så att det ska finnas frukt till barnen (ohb) Jag menar också att det ska vara, att det ska finnas mer pengar och röra sig med (ohb) Jag menar inte att det ska behöva rädda iväg (ohb)

**197. Flera:** (ohb)

**198. Chef:** (ohb) det är så enkelt att små barn måste få kosta! Som ni har sagt det här med, typ den här, vad heter *det* då?

**199. Förälder:** Barn måste få kosta.

**200. Chef:** Barn måste få kosta, ja! Och att dom borde få kosta mer när dom är små.

**201. Förälder:** Dom ska inte dra in, det här med vatten, utan det ska finnas mjölk, sen om barnen vill ha vatten, då kan dom väl få det!

**202. Chef:** Dom ska få valmöjlighet, ja precis.

**203. Förälder:** Ja, att man, jaa, att man ska kunna (ohb) man ska få äta, Nu säger jag inte att det *är* så, men det är liksom (ohb)

**204. Flera:** (ohb) jaa

**205. Förälder:** att det är lite att det ska va, att det är begränsat med mackor, till exempel. Och det är begränsat med pålägg och så där. Det kanske ska finnas liksom, både ost, skinka och leverpastej och välja på

till exempel, ja, det / Att man inte ska, jaa, *tänka* så mycket på vad det ska kosta.

**206. Chef:** Vi är ju väldigt fixerade, vi har ju varit det under de här året nu, ett och ett halvt år, så är det ju ekonomin som,  
(Grupp 3, Sekvens 4)

När underordnade talar utifrån egen erfarenhet och utvecklar egna tankar, när de säger emot, avbryter eller protesterar mot något som sägs så skapas öppenhet i samtalen. Detta förekommer ständigt i de andra och tredje gruppernas samtal och ibland också i Grupp 4 när Förälder hävdar sin mening. Skillnaden är att de underordnade i Grupp 2 och 3 integreras i samtalen av de överordnade, medan Förälder i Grupp 4 till största delen får veta att han har fel. Jag ska ge ett exempel som visar skillnaden.

Förälder i Grupp 4 hävdar nedan sin uppfattning om vad en kö inom barnomsorgen är. Men Chef definierar kö på ett annat sätt, "köproblemet" utgörs av barn som flyttar in i kommunen och som därför inte går att förutse (i replik 123 refererar Chef till en tidigare replik av Tjänsteman om detta).

**118. Förälder:** Mmm, men har det inte varit en våg också det här med att många som har haft barn, får nya barn, och lämnar barnomsorgen för, för att dom inte får ha sin plats kvar inom barnomsorgen? Det är ju så!

**119. Chef:** Dom går att räkna ut!

**120. Förälder:** Dom går att räkna ut?

**121. Chef:** Dom finns ju va!

**122. Förälder:** Jaa

**123. Chef:** Det du pratar om det är dom som inte vi vet om

**124. Förälder:** Ja just det, nä, men jag tänkte just på den stora, varför det är köer på vissa ställen och så?

**125. Chef:** Ja, men det är en förväntad kö då, för den går att räkna ut, va.

**126. Förälder:** Ja, ja, okej.

(Grupp 4, Sekvens 4)

De olika sätten att se på köproblematiken vävs inte ihop. Kö som problem enligt Förälders sätt att se avproblematiseras och kvar finns Chefs administrativa planeringskö.

### **Erfarenheter av att samtala**

Den bild av samtalen som frammanats hittills, motsägs delvis av den bild deltagarna själva ger av de samtal de deltagit i, när jag intervjuat dem per telefon någon vecka eller några månader efter dialogmötet. De flesta samtalare i alla grupper anser att alla har kommit till tals lika mycket. Men det finns skillnader i samtalsupplevelsorna mellan Grupp 2 och 3 å ena sidan och Grupp 1 och 4 å andra sidan.

### Grupp 2 och 3

Cheferna i Grupp 2 och 3 berättar om sina ansträngningar att inte försöka ta över, med en självkritisk attityd. De säger att de försökte "skärpa sig" men att det var svårt. De reflekterar över sin roll som chef i ett samtal där alla förväntas delta jämlikt<sup>41</sup>:

- Jag måste lära mig mer att lyssna, är snabb på att lägga orden i andras mun. Håller på och tränar mig. Jag la mig i och frågade, kände att nu går tiden, vi hinner inte runt. Var själv inblandad (i att prata mycket), försökte skärpa mig. Man bevakar sig själv, vad man får säga.
- Makt tar man hänsyn till. De som har makt kanske inte tycker eller vill att det ska spela roll, men andra tar hänsyn och behandlar makthavare på ett visst sätt.

De underordnade i de jämbördiga grupperna framhävde sina möjligheter att påverka samtalet. De sa att de levde sig in i samtalet och även att de själva talade för mycket:

- Jag gick dit för att lyssna men blev aktiv. Fick säga det jag ville ha sagt. Jag kom verkligen igång, ifrågasatte ibland. Upptäckte att vi inte var överens.
- Kunde inte hålla tyst, kom med inlägg och frågor. Det var skrämmande att gå (laget) runt, vad har jag att komma med? Men jag hade bekanta ansikten runt mig, det hjälpte. Jag kunde påverka innehållet. Tyckte mer med hjärtat än förnuftet, känsloladdat. Det kändes bra från början, att ingen tar udden av någon, finns det ingen mottagare blir jag tyst.

I grupperna två och tre fanns hos några en avsaknad av en större blandning i gruppen. Man saknade en politiker och antog att det hade blivit mer motsättningar och diskussion om en sådan hade funnits med. En förälder beskriver gruppens homogenitet så här:

- Det var få föräldrarepresentanter, övervägande personalrepresentanter som gav en skev bild. Några pratade mer än andra, men inte på bekostnad av andra, det berodde på deras yrkesroll. Alla kom till tals. Lite väl rosenkimmer när de beskrev verksamheten.

För övrigt verkar både över- och underordnade i de symmetriska grupperna överens om att det var ett jämnt fördelat, lugnt och sansat pratande, som en Personal sa:

- Vi var disciplinerade, alla kom till tals utom en, fast när hon ville. Pratandet blev jämnt fördelat. Vi pratade lugnt och sansat, berättade kort på de frågor vi fick. Hade oftast olika vinklingar.

---

<sup>41</sup> Citaten är stackato-artade eftersom de härrör från anteckningar gjorda under telefonintervjuer.

Enligt denna samtalare fanns det alltså lika möjligheter för alla att komma till tals när de själva ville.

#### *Grupp 1 och 4*

I Grupp 1 och 4 finner jag en skillnad mellan överordnades och vissa av de underordnades uppfattningar om samtalen. De överordnade berättar om samtal med smidighet, enighet, förståelse, där alla hade samma chans och där vissa av de underordnade kom till tals i större utsträckning än de gjort själva. De underordnade ger en kluven bild av samma samtal, alltifrån att inga pratade mer än andra, att alla var lyssnare och att alla styrde, till att det pågick agitation och "spel" och att de vana pratade mer än andra.

Även i de asymmetriska grupperna talar de överordnade om att "ligga lågt", fast utan att de verkar ha upplevt det som ett problem. Männerna konstaterar att *de var* försiktiga, avvaktande, lyhörda och lyssnande, medan den kvinnliga chefen i Grupp 1 talar om gruppens enighet och sitt engagemang:

- Det gav en väldig enighet, det var lätt att komma fram till varandra och förstå varandra, vad förändringar innebär. Inga hinder för framtidsvisioner. ... Jag pratade för mycket, får försöka hålla på mig. Tänkte på det ibland, försökte lämna över ordet till föräldern bredvid mig. ... Jag pratade nog ganska mycket, eftersom frågorna engagerar mig. ... Jag kämpar för barns uppväxtvillkor.

De två överordnade männen skiljer sig från samtliga överordnade kvinnor genom att avproblematisera sin egen roll som makthavare.

- Fördel att man kan vara sig själv, går inte dit som chef utan som person, finns inga förväntningar på att man ska göra något... Framför allt föräldern och personal kom till tals, de fick börja. Alla hade samma chans. Personals uppfattning kom fram. Vi var oss själva.
- Jag representerar överheten, undviker att sätta min prägel på slutsatserna, ligger väldigt lågt. ... försiktig med vad man säger. ... Avvaktande. Ämbetsmannatradition (innebär att man är) tränad att vara på sin vakt mot att inte rena värderingar ska slå igenom. Höll inne med åsikter men inte med erfarenheter.

De underordnade som både talade och styrde lite är de enda som uttrycker problem med sitt deltagande, problem som de oftast hänför till sig själva, såsom ovana att uttrycka sig, att inte ha så mycket att bidra med och en viss frustration över att inte kunna påverka innehållet i samtalet.

- Jag har vissa brister i att uttrycka mig i tal, skulle velat sagt på ett annat sätt än man sa... Inte tillfreds med mig själv ... hur jag skulle velat prata. ... Föräldern och jag lyssnade, hade inte så mycket att ge, de tre

övriga kämpade för sitt, bordet delades in i tre läger. Politiker och Tjänsteman agiterade, (det var ett) spel emellanåt. De tre herrarna höll längre anföranden, pratade mer än andra, (de är) vana vid att prata, (det är) naturligt för dem att uttrycka sig. De blev mer och mer samtalspartners.

- Några hade mer att säga, massor med information och kunskap. Jag kan inte tillföra så mycket. Bra att den som vill säga något gör det. ... Man blir hämmad när man inte är insatt i termer som är självklara för dom som jobbar med det ... Inte lika självsäker som de andra när man inte är lika insatt. ... Jag är ovan att diskutera i grupper ... Skulle vilja ha (med) fler pappor, blir mer avslappnat.

Men det finns också de underordnade som framhöll samtalet som idealt. Politiker i Grupp 1 ger en bild av det samtal hon deltagit i, som är motsatt den jag fått fram när jag mätt samtalsmängd och analyserat interaktionen. Politiker berättade tre månader efter sin "samtalsupplevelse" att:

- Det var något väldigt speciellt. Jag kommer ihåg mycket från det, vad vi diskuterade, folks ansiktsuttryck, vilka som var med. Man blev så mycket öppnare än på vanliga möten och sammanträden, det fanns ett ömsesidigt gensvar som gav öppenhet hos alla, därför att ingen sitter över den andra, alla var lika. Det kändes bra för att alla var på samma våglängd.

Min tolkning av detta är att Politiker jämför dialogmötet med de (politiska) möten som hon annars deltar i. Hennes uttalande kanske säger mer om formen för andra möten än om dialogmötet. Detta innebär inte att jag fränkänner Politiker hennes upplevelse, men jag kan förstå hennes uttalande mot bakgrund av hennes andra möteserfarenheter.

Det är värt att notera att fjärde gruppens monologiska tal i de första tre samtalssekvenserna, som garanterade de underordnade sin plats i samtalet, kommenteras av både över- och underordnade som att de underordnade hade brett ut sig och att det var synd om Chef som "fick minst tid". Trots att han enligt min talmätning talade mest även i de första sekvenserna. Det som avviker från den etablerade och därmed osynliga normen (att överordnade talar mer än underordnade om de möts i en samtalssituation), blir synligt och får överdrivna proportioner. Molloy (1992) beskriver på liknande sätt att det som går "på tvärs mot en etablerad norm" som finns i vår egen föreställningsvärld, är det som väcker vår uppmärksamhet.

Ju mer bekväm en person känner sig i samtalssituationen, desto mer verkar han/hon uppleva sig som en aktivt deltagande person. Ett exempel på detta är Personal i Grupp 4 som fick allt mindre andel av talmängden allteftersom samtalet fortskred, men vars upplevelse var den motsatta. På min fråga om han själv kom till tals svarade han: "Ja, ju längre tiden gick - ju mer blev man van vid situationen

och de andra". Jag tolkar detta som att ju mer informellt samtalet blev, desto mer kunde han falla in i en underordnad och submissiv samtalsstil som kändes naturlig för honom i den gruppkonstellation där han befann sig.

### *Skillnaden mellan mätning och upplevelse*

Det är bara de som talar och styr minst (de "mest underordnade") som bekräftar min bild av asymmetri i Grupp 1 och 4. De flesta vittnar i stället om symmetri. Skillnaderna mellan mina mätningar och samtalarnas upplevelser kan ha flera orsaker.

Till att börja med är det olika aspekter av samma samtal som blir synliggjorda, när man jämför mätning med vad samtalarna säger sig ha upplevt. Mätning av talmängd och analys av interaktionell styrning utifrån en bandinspelning kan inte fånga in sådana kvaliteter som samtalens atmosfär och den icke-verbala kommunikation som alltid är en stor del av människors samtal och som i hög grad färgar samtalsupplevelsen.

För det andra, i jämförelse med vanliga mötesformer i arbetslivet och det politiska livet hade gruppsamtalet en form som gjorde att det fick en informell karaktär. Den annorlunda formen har skapat förutsättningar för ett samtal som deltagarna upplevt som just annorlunda.<sup>42</sup>

För det tredje, upplevelsen av om man talar lite eller mycket beror enligt min mening på vilken vana att tala i institutionella sammanhang som var och en har. Den som är van att tala mycket och som talade mindre än vanligt i dialogmötet, jämförde sig inte med de övriga i gruppen utan med sig själv i andra sammanhang och kan därför ha upplevt sig tala lite. Detta kan vara en förklaring till att just de överordnades bild av samtalen i de asymmetriska grupperna stämmer sämst med mina kvantitativa mätningar. De *har*, jämförelsevis, talat lite. Den underordnade däremot kan uppleva det frustrerande att inte komma till tals som man egentligen skulle vilja, eller som man inser att man förväntas göra i ett dialogmöte.

För det fjärde kan det också vara så att samtalarna har "lärt sig vad ett dialogmöte är" genom att ta till sig budskapet i min inledning inför mötet, i så fall är det mina egna ord jag fått tillbaka. Samtalarna vill visa mig att de uppfattat mitt syfte med samtalet och att de gjort som jag sa, en form av artig uppmärksamhet mot mig som ytterst ansvarig för mötets genomförande.

---

<sup>42</sup> Min tolkning av det "annorlunda": Annorlunda form: laget runt utifrån egna erfarenheter. Annorlunda samtal: engagerat, känsloladdat. Annorlunda än andra "homogena" möten (politisk nämnd, ledningsgrupp, personalmöte, föräldramöte) eftersom gränserna mellan dessa överskrids. Inga åtaganden följer i spåren.



För det femte tror jag att alla samtalare kan ha upplevt de överordnades dominans som "naturlig" helt enkelt därför att det är en del av den etablerade "maktdiskursen" (Foucault 1974). Det ingår i de flestas "kommunikativa vana" att överordnade talar mest och det är därför inget som man lägger märke till eller tänker på. Samtalarna är så vana vid över/underordningen genom att de är insocialiserade i hierarkiskt präglade förhållningssätt, så "ordningen" är osynlig för dem när de deltar i ett samtal med både över- och underordnade.

Var och en av de tjugo deltagarna berättar om det samtal de har deltagit i på ett sätt som inte delas fullt ut av någon annan. Även om det naturligtvis finns många likheter i berättelserna så finns det också många olikheter. Ingen har deltagit i exakt samma samtal som någon annan. Deltagarna i varje grupp utgör för varandra den viktigaste delen av samtalets kontext. För varje individ ser grupp-sammansättningen "en person annorlunda ut", samtidigt som var och en har sin egen erfarenhetsbakgrund att förstå samtalet genom.

### **Chefernas funktion**

Det är främst chefernas olika sätt att hantera samtalssituationen som har betydelse för hur de olika gruppernas samtal utvecklar sig, ingen annan enskild person påverkar samtalsprocessen i lika hög utsträckning. I varje grupp är det chefs samtalsstil som sätter gränserna för hur symmetriska samtalen blir.

I Grupp 1 har Chef en missionerande och drivande stil, hon vill övertyga de andra om sin uppfattning, vilket får som konsekvens att den som har en annan uppfattning tystnar eller anammar Chefs uppfattning. Hon blir gruppens självklara samtalsledare. Chef säger sig (i den uppföljande intervjun) stödja Förälder att komma till tals men agerar enligt min mening på ett motsatt sätt. Invändningar från Förälder integreras inte i gruppens samtal, utan ignoreras av såväl Chef som av de övriga i gruppen. Chef tar i stället initiativ till nya samtalsämnen som ligger i hennes eget intresse.

I Grupp 2 anstränger sig Chef för att inte påverka, hon har en tillbakahållen och kontrollerad samtalsstil som innebär att hon anstränger sig att "ligga lågt", hon skrattar mycket som för att tona ned sin position. Trots detta tar hon ändå rollen som samtalsledare med en sammanlänkande funktion, där hon "syr ihop" allas olika röster, förutom att hon bidrar med sin egen. Hon har kontroll över situationen, att gruppen gör vad den ska, dvs. samtalar jämlikt.

I Grupp 3 har Chef en spontant stödjande, ackompanjerande och lyssnande samtalsstil. Hon delar med sig av sina erfarenheter på samma konkreta nivå som de övriga i gruppen gör. Den stödjande stilen innebär samtidigt att chef har rollen som samtalsledare, nästan varannan replik är chefs hela samtalet igenom. Hon gör ef-

teråt den reflektionen att hon nog tog för stort utrymme själv. Chef backar upp de övriga i gruppen till att säga mer än vad de hade gjort annars, genom att följsamt visa sitt intresse.

I Grupp 4 blir samtalet i vissa delar ett spel mellan Chef och Tjänsteman som driver sina viljor gentemot varandra. Samtidigt stödjer de varandra gentemot de andra i gruppen. De har båda en "drivande" stil, vilket innebär att de övriga i gruppen lätt kommer utanför och blir tvungna att hitta olika sätt att ta sig in i samtalet, särskilt i den fjärde "fria" sekvensen där gruppen inte längre går laget runt.

Asymmetri i samtalen skapas i hierarkiskt heterogena samtalsgrupper, när de samtalare som har en överordnad hierarkisk position tar med sig denna in i samtalet. De samtalare som har en underordnad hierarkisk position inordnar sig och anpassar sig efter de förutsättningar som de överordnade skapar genom sin dominans. I Grupp 1 kan jag inte se att hegemonin bryts förrän i samtalets allra sista minut.<sup>43</sup> I Grupp 4 däremot pågår vid några tillfällen en kamp om tolkningsföreträdet då främst Förälder, men vid några tillfällen även Personal, hävdar sina egna uppfattningar eller kommer med förslag och ställer frågor. Sedan är det en annan sak att de ofta blir ignorerade, eller att deras uppfattningar definieras som felaktiga av Chef och Tjänsteman.

Symmetri skapas i samtalen genom att de överordnade intar ett stödjande, uppmuntrande och undersökande förhållningssätt, de är öppna för vad övriga samtalare vill säga och följer lyhört andras tankegångar. Härigenom skapas utrymme för alla samtalare att växa in i samtalet på sina egna villkor.

Om man hårdtrar det: symmetri blir det i ett samtal när överordnade har en underordnande samtalsstil och underordnade har en överordnande samtalsstil. De hierarkiska positionerna verkar vara starka, de överordnade riskerar inte att bli utmanövrerade. I Grupp 2 blir samtalet samtidigt dynamiskt och jämbördigt när flera Personal hävdar sitt synsätt gentemot Chef.

### **Sammanfattande analys**

Överordnades dominans etableras i hierarkiskt heterogena grupper, genom att både över- och underordnade sluter upp kring de överordnade och tar avstånd från de underordnade. Det är detta jag liknar vid ett kommunikativt skruvstäd. Alla bidrar till att låsa fast varandra i asymmetriska kommunikativa mönster. Överordnade är "nära sitt eget perspektiv"<sup>44</sup> och distanserar sig från övriga samtalaress

---

<sup>43</sup> Hur detta går till beskrivs ingående i nästa kapitel.

<sup>44</sup> Perspektivbegreppet beskrivs i teorikapitlet.

synsätt, vilket resulterar i att de driver sin vilja. Underordnade demonstrerar närhet till överordnade och avstår från att driva en egen vilja (en tystnad som också kan tolkas som en tyst protest, något som inte är lika verkningsfullt i ett gruppsamtal som i en dyad). Det kommunikativa skruvstället ser alltså ut på följande sätt:

	Överordnade	Underordnade
Överordning	<i>Närhet "själv"</i>	<i>Närhet "uppåt"</i>
Underordning	<i>Distans "nedåt"</i>	<i>Distans "själv"</i>

**Figur 15.** Det kommunikativa skruvstället.

Man skulle också kunna säga att skruvstället skapas genom den subjekt-objekt-relation (Jansson 1975) gentemot övriga samtalare som de överordnade skapar när de inte sätter sig in i andra samtalares levda verklighet.

Det kommunikativa vävandet i de mest symmetriska grupperna innebär motsatsen till skruvstället. Både över- och underordnade fokuserar de underordnades perspektiv före de överordnades. De överordnade anstränger sig att komma nära övriga samtalares synsätt (subjekt-subjekt-relation), de uppmuntrar andras talande och avstår i viss mån från att driva egna frågor. Detta innebär inte att de överordnade tappas bort i samtalet, de är tillräckligt starka för att då och då även hävda sin egen mening, men de gör det inte hela tiden, och inte utan att lyssna på andras erfarenheter om samma sak. De underordnade får på så sätt utrymme att utveckla en egen mening och mod att ifrågasätta vad andra säger. Detta innebär att det kommunikativa vävandet ser ut på följande sätt:

	Överordnade	Underordnade
Överordning	<i>Distans "själv"</i>	<i>Distans "uppåt"</i>
Underordning	<i>Närhet "nedåt"</i>	<i>Närhet "själv"</i>

**Figur 16.** Det kommunikativa vävandet.

Att alla kommer till tals och bidrar med såväl dominanta som underordnande och balanserande repliker bidrar till en samtalsväv med inslag av många röster som skapar dynamik. De vävande samtalerna är dialogiska snarare än monologiska. Frågor och svar är jämnt fördelade mellan alla samtalare, alla vänder sig till alla i samtalet.

Det finns naturligtvis en ömsesidig påverkan mellan alla samtalarare i grupperna, inte bara mellan över- och underordnade. Jag har dock valt att lyfta fram just denna relation för att visa hur de överordnades samtalsstil bestämmer förutsättningarna för alla samtalarare.

## Sammanfattning

Första steget för att kunna besvara forskningsfrågan om möjligheterna att lära av att samtala i grupp innebär att jag har undersökt hur symmetriska samtalen ser ut att ha varit. Det var ju dialogiska samtal som eftersträvades för att samtalararna skulle få möjlighet att lära av varandra. Därför har jag mätt talmängd och interaktionell styrning samt undersökt hur styrningen har gått till.

Talmängden är fördelad mellan samtalararna så att de flesta talar "lagom mycket" i förhållande till det talutrymme som finns. Från detta avviker fyra samtalarare som talar för mycket och fyra samtalarare som talar för lite i förhållande till det dialogiska idealet. De som talar för mycket har alla en, i något avseende, överordnad position och de som talar för lite har alla en underordnad position, tre av dem står också utanför barnomsorgsorganisationen. Överordnades dominans innebär asymmetri. När överordnade ej dominerar uppstår symmetri i fördelningen av talmängd. Ett gruppsamtal bör bestå av både längre och kortare repliker som är jämnt fördelade mellan samtalararna för att samtalet ska få en dialogisk kvalitet.

De interaktionella styrkeförhållandena samtalararna emellan följer samma mönster, där överordnade är starkt dominerande skapas asymmetri, annars uppstår symmetri med en större jämbördighet alla samtalarare emellan. I de mest symmetriska grupperna styr de flesta av gruppernas samtalarare lagom mycket för att de alla ska kunna vara med och påverka interaktionen. I de minst symmetriska grupperna styr de överordnade för mycket och de underordnade för lite i förhållande till det dialogiska idealet.

Olika hög grad av a/symmetri skapar samtalararna genom att antingen låsa fast varandra i hierarkiskt präglade mönster (kommunikativt skruvstäd) eller frigöra varandra från desamma (kommunikativt vävande). För att det dialogiska samtalet ska uppstå, krävs att samtalarare med överordnad hierarkisk position har en förmåga att aktivt stödja andra samtalarare utifrån var och ens egna erfarenheter.

# Samtalsinnehåll och perspektiv

I detta andra resultatkapitel ska jag granska samtals ämnesmässiga innehåll i de fyra inspelade gruppsamtalen. Jag bygger vidare på den kunskap om gruppernas samtalsmönster som beskrivits tidigare. Hur påverkas samtals möjligheter att bidra med *sin* uppfattning och att påverka samtals innehåll, av interaktionens olika grader av a/symmetri? Med andra ord, vad har graden av a/symmetri för betydelse för möjligheterna till perspektivförändring och (vilket jag återkommer till i nästa kapitel) för lärande?

Kapitlet består av tre avsnitt, i det första identifieras "intressent-röster"<sup>1</sup> som uttryck för olika perspektiv. I det andra undersöks i vilken utsträckning olika röster kommer till uttryck i samtalen, genom att följa "samtalstrådar"<sup>2</sup>, med syfte att följa processen av perspektivförändring. I det tredje avsnittet visas *hur* perspektiv förändras genom att breddas, skiftas och överskridas.

## Röster

Var och en i samtalsgrupperna har till uppgift att ge röst åt sin uppfattning i relation till ämnet för samtalen. Uppgiften som bestod i att samtala utifrån egna erfarenheter av förändringar inom barnomsorg<sup>3</sup> innebar en strukturering av samtalen som gör det möjligt att söka efter olika intressenters röster i form av intentioner. Sådana intentioner har jag "vaskat fram" från intervjuer och inspelade gruppsamtal. De representerar, menar jag, "divergences of perspectives" i Graumanns (1990) mening. Syftet med detta avsnitt om "röster" är att teckna en bakgrund mot vilken rösterna i de inspelade samtalen kan tolkas, kännas igen, förstås, kontrasteras eller saknas i de följande analyserna av perspektivförändring och lärande. Först ska jag definiera de samhällliga roller som jag ser som perspektivgivande i relation till barnomsorg.

## Samhällliga roller

Vårt samhälliga liv består av ständig interaktion. Vi påverkar varandras livsmöjligheter och synsätt både direkt och indirekt. En in-

---

<sup>1</sup> Röst-begreppet från Bakhtin (voice), är beskrivet i teorikapitlet.

<sup>2</sup> Begreppet samtalsstrådar (discourse threads), är beskrivet i metodkapitlet.

<sup>3</sup> Dvs de fyra sekvenser/frågeställningar som var samtalsuppgiften: 1) Erfarna förändringar. 2) Troliga förändringar. 3-4) Önskade förändringar. Se metodkapitlet.

divids samhälleliga roll/er i relation till en verksamhet har betydelse för vilka erfarenheter individen kan få om densamma, genom att uppleva en viss företeelse ur ett visst perspektiv. Utifrån dessa erfarenheter konstruerar individen sedan sina kunskaper och värderingar i samspel med andra individer.

De samhälleliga roller som samtalarna har, ger dem olika sätt att se på barnomsorg. Den indelning av dessa olika perspektivgivande roller som jag har använt mig av ser ut på följande sätt:

	Ovanifrån- perspektiv	Underifrån- perspektiv
Utifrån- perspektiv	<i>Politiker</i>	<i>Föräldrar</i>
Inifrån- perspektiv	<i>Chefer</i>	<i>Barnomsorgspersonal</i>

**Figur 17.** Samtalares samhälleliga och perspektivgivande roller.

Jag gör indelningen i ovanifrån- respektive underifrånperspektiv därför att samtalen rör en hierarkiskt organiserad verksamhet där vissa har en överordnad position. Likaså gör jag en åtskillnad mellan utifrån- och inifrånperspektiv därför att vissa är professionellt verksamma inom barnomsorgsverksamheten. Min tanke när jag bjöd in deltagare till dialogmöten var att det är dessa gränser som behöver överskridas för att samtalarna ska lära känna, och lära av, varandras olika erfarenheter och synsätt.

### *Intentioner*

Intentioner är per definition individuella, medan interaktion per definition är kollektiv. Jag ser det som att interaktion och intention är jämnstarka företeelser som betingar varandra.<sup>4</sup> Det är samtalsprocessen som avgör om och hur individen kan komma till tals. Det är svårt att se hur perspektivförändring kan gå till om man inte tillerkänner individerna en egen intention, må sen vara att den både är socialt grundad/rollspecifik och att den väcks i interaktionen.

Medvetandet är alltid intentionellt; det har alltid en intention eller inriktning på objekt. Vi kan aldrig uppfatta något förment substrat av medvetande i sig, bara medvetande om ett eller annat. (Berger & Luckmann 1979:32)

<sup>4</sup> Se teorikapitlet där jag något berör denna problematik i avsnitten om "Konstruktivistisk teori" och "Social konstruktionism".

Med intention menar jag (i dessa sammanhang) inte en avsiktligt planerad vilja, utan en slumrande vilja i form av individens erfarenhetsbakgrund som kan väckas till liv i samtal genom att explicit efterfrågas. Intentionen finns latent, den kan väckas och komma till uttryck. Vaga föreställningar får sin form under interaktionens gång - interaktionens form är avgörande för hur detta sker. En och samma person kan i olika kommunikativa sammanhang utveckla ganska olika resonemang kring ett och samma ämne beroende på ömsesidig påverkan i det sociala sammanhanget.

Det jag vill komma fram till genom detta resonemang är den betydelse som intentioner hos samtalsparterna har i mitt empiriska material. Samtalarna uppmanades att till varandra dela med sig av *sina* olika erfarenheter och viljeinriktningar inför framtida förändringar, som innehavare av olika samhällsroller. Detta innebär att individuella intentioner blev en del av de kontextuella förutsättningarna för samtalen i större utsträckning än det kanske är i samtal i största allmänhet, eller i samtal med andra syften än att lära av varandras erfarenhet.

I den analys av perspektiv i samtalen som följer nedan ser jag intentionellitet både som "medhavd" och "kreerad" i stunden, som stabiliserande och nyskapande samtidigt, i samtalsprocessen.

### **Perspektiv på barnomsorg**

Här följer en sammanfattning avseende de förändringar (inom barnomsorg) som intervjupersoner och samtalsparter säger sig vilja ha.<sup>5</sup> Flera personers uttalanden är sammansmälta till "en röst". Det är det unika för varje samhällsroll som presenteras, det vill säga rollinnehavarnas gemensamma intentioner. Åsikter som är allmänt delade, som till exempel att "barn ska ha det bra", har jag inte tagit med. Jag har koncentrerat mig på intentioner som fokuserar den vilja som är riktad mot den egna rollen (vad man själv vill göra) och mot andras roller (vad andra bör göra).

#### *Chefer*

Cheferna<sup>6</sup> vill få den nya egna organisationen att "blomma ut i något fint trots svåra förutsättningar". Cheferna ställer främst krav på hur de vill att politiker ska agera. De vill hitta en "lagom nivå på vad politikerna driver igenom" och önskar att politikerna såg mer till verksamheten än till de egna politiska visionerna, till exempel avseende privatisering. Cheferna vill få bättre direktkontakt och större

---

<sup>5</sup> I tiden rör sig detta mellan 1993 och 1995.

<sup>6</sup> Sammanställningen bygger på uttalanden från fyra chefer, tre kvinnor och en man.

samarbete med politikerna, de vill slippa bli överraskade av snabba politiska beslut och de vill att politikerna ska lära sig mer om verksamheten genom att efterfråga chefernas erfarenhet och kunskap. Cheferna vill att politikerna ska ge tydligare budskap till invånarna om konsekvenserna av deras politiska beslut genom att möta föräldrar och informera och svara på frågor. Den direkta ledningen av verksamheten vill dock cheferna själva behålla.

Som innehavare av en mellanposition ställer Chefer krav både på politiker vars beslut de är beroende av och på personal och föräldrar. Cheferna vill ha mer personlig kontakt med personalgrupperna för att få dem att samarbeta:

... vill ha mer kontakt med personalgrupperna. Personlig kontakt i form av dialoger/diskussioner. Om fortbildning, om innehållet i verksamheten. Att fungera och arbeta utifrån ett förhållningssätt som stämmer överens med vad jag har uppfattat att kunderna jag möter vill ha ...<sup>7</sup>

Cheferna vill att personalen ska ta större ansvar i sitt arbete, vara engagerade och kreativa, de efterfrågar en spontan arbetsglädje, personalen ska "tycka att det är kul att arbeta med barn". De anställda ska vara flexibla, fungera stabilt och kunna anpassa sig till familjernas behov av öppettider.

Cheferna vill att föräldrarna ska ta ett större ansvar och engagera sig mer i sina barn samt ställa politikerna till svars för de förändringar de genomför. Men de vill också ha utökade resurser, att samhället ska värdera arbetet med små barn högre och prioritera barns behov. I tider med arbetslöshet anser cheferna det ännu viktigare att dagis fungerar stabilt.

Chefers intentioner för barnomsorg är att

- få bättre kontakt, samarbete och arbetsfördelning gentemot politiker
- personal ska ta ansvar med arbetsglädje i sitt arbete
- föräldrar ska ta större ansvar för sina barn
- självständigt få leda verksamheten

### *Tjänstemän*

Tjänstemännen<sup>8</sup> vill minska på over-headkostnaderna<sup>9</sup>, för den del av förvaltningsorganisationen som de inte själva tillhörde.

Utförarna anser inte att beställarna behövs och tvärtom.<sup>10</sup> En förhoppning från tjänstemän är att föräldrar ska ställa krav.

---

<sup>7</sup> Citaten är hämtade från förstudieintervjuerna.

<sup>8</sup> Sammanställningen bygger på uttalanden från tre tjänstemän, två kvinnor och en man.

<sup>9</sup> Kostnaderna för ledning och administration.

<sup>10</sup> Denna kommun, liksom många andra, hade omorganiserat förvaltningen genom att dela upp den i beställare av verksamhet och utförare av verksamhet.



Den dagen föräldrarna kommer att kräva: hur har ni tagit fram pengarna, hur har ni beräknat den? Då måste vi visa på overheaden! Det är ju likadant inom alla områden, som kund vill man veta vad man betalar för.

Den tjänsteman som befinner sig på "beställarsidan" vill ha bättre kontakt med och information från både personal och chefer och tillträde till daghemmen, medan den som befinner sig på "utförarsidan" vill ha en tryggare kontakt med politiker.

... politiker uppfattar jag som svåra. De har så dubbla budskap beroende på sin ställning. De vill kanske säga ett men måste säga ett annat för de måste tänka på sina väljare. Jag har svårt då, för jag vill gärna se en tydlig linje och kunna argumentera och vara saklig. Då blir jag ställd om man i ena stunden blir bemött på ett sätt och i nästa på ett annat sätt, för att vissa politiska löften har utlovats.

Tjänstemän vill kunna samarbeta bättre med politikerna. De vill att föräldrar ser kopplingen mellan den de röstar på och förändringar inom barnomsorg och att de tar ställning politiskt. Tjänstemännen vill att personalen inte ska behöva vara orolig för ytterligare förändringar, en stabil personal bör återverka på barnen. De vill ha en åtskillnad mellan barnomsorg och skola, så att inte lågstadiet blir barnpassning. Däremot kan gärna barnomsorgen övergå i mer skolliknande former. För övrigt menar tjänstemännen att de har lyckats väl i sitt arbete med att rationalisera verksamheten.

Tjänstemäns intentioner för barnomsorg är att

- ta bort administrativa delar av den kommunala organisationen
- få bättre kontakt med delar av verksamheten (som de förlorat kontakt med p.g.a. organisationsförändring)
- försvara förändringar de varit med om att genomföra

### *Politiker*

Trots ideologiska olikheter finns det bland politikerna<sup>11</sup> en del förändringar som de alla vill ha, som att fördela om de resurser som finns från administration till barnverksamhet. Man önskar också att föräldrar skulle ha större möjligheter att själva ta hand om sina barn, åtminstone tills de är tre år.

Måste företräda dem som har valt mig och deras behov att få dagis när de måste börja jobba. Fast jag vet att tre år är bäst ålder att börja dagis.

Politiker vill kunna ta ansvar för verksamheten utifrån sina egna åsikter om hur det bör fungera. Politiker anser att det är de som ska

---

<sup>11</sup> Sammanställningen bygger på uttalanden från sex politiker, tre kvinnor och tre män.

göra prioriteringar och informera invånarna, till exempel om konkreta svåra beslut som nedläggning av barnstugor. Politikerna vill själva ha en mer aktiv roll och ha mer kontakt med både föräldrar och personal.

Skulle vilja prya någonstans. Vill vara en politiker som är insatt i verksamheten. Man kan läsa hur mycket papper som helst och ändå inte förstå vad det handlar om ute, där verksamheten pågår. ... Min önskan att jag fick mer kontakt med kunderna, föräldrarna. I positiv anda. Inför barnomsorgspong ska vi informera både personal och föräldrar, det vore det trevligt att få vara med om att göra. Att jag får förmedla min positiva känsla.

En av politikerna vill överhuvudtaget inte att det ska finnas någon annan barnomsorg än föräldrarnas egen: "Barnomsorg är ett sorgligt ord. Omsorg är något som föräldrar ska sköta."

Det är i stor utsträckning organisations- och styrformerna som politikerna uttalar sig om. En vill att den politiska nämnden ska ha mer samarbete med ledningsgruppen inom barnomsorg, en annan vill att föräldrar ska engagera sig och våga säga vad de tycker, en tredje vill att beställar-utförar-modellen ska utvärderas, en fjärde anser att uppdelningen i beställare och utförare är bra därför att det innebär möjligheter till konkurrens.

Politikers intentioner för barnomsorg är att

- genomföra sina visioner genom att ha ansvar för verksamheten
- själva få en viktigare roll genom mer direktkontakt med föräldrar och personal
- göra utvärderingar
- medverka i att leda verksamheten

### *Personal*

De anställda<sup>12</sup> vill ha kvar samma arbetsvillkor som de hade före resursminskningarna, de tycker att politiker är kortsynta som inte ser att minskade resurser straffar sig i längden.

Skulle vilja att man kan ha det som man hade det, det är en bra barnomsorg med sexton barn och tre personal. För de barn som har en svag hemmiljö är det viktigt med en personalgrupp som är stadigvarande, trygga i sig själv, inte har problem ... så orkar du ta hand om dessa barn som kan vara jobbiga att jobba med. Det är roligt att jobba med de barnen, att orka med dem, att de får tillit till oss vuxna, ... och får en självkänsla som är A och O för barn. När de har emot sig gruppträck och

---

<sup>12</sup> Sammanställningen bygger på uttalanden från sexton anställda med olika uppgifter inom barnomsorgsverksamheten, såsom föreståndare, förskollärare, barnskötare, dagbarnvårdare, kokerska, fackliga företrädare, femton kvinnor och en man.

allting. Om förskolan har fungerat bra så har den haft en stor betydelse för barn, kan ge en stabilitet så de kan klara sig ifrån vissa svårigheter.

Flera personalföreträdare kan tänka sig förändringar som decentra-  
lisering och privatisering och tycker att det vore spännande att starta  
en egen barnstuga bara de kan få trygga villkor. Det som personalen  
dock ropar högst efter är en ömsesidig kommunikation med besluts-  
fattare av alla slag, både chefer, tjänstemän och politiker. De vill  
både få påverka beslut och få ta del av beslutsfattarnas sätt att tänka.

I dagens läge behöver man aldrig fråga *vad* som ligger bakom för det är  
alltid pengar, men hur dom hade tänkt sig att det här skulle fungera. ...  
det skulle vara lite roligt att få veta hur dom har räknat och varför de har  
valt just den här modellen. ... Framför allt tycker jag när de ska besluta  
inom barnomsorgen att de kan ge sig ut en dag och vara med på något  
dagis. ... Jag tycker det ska vara verklighetsgrundat. ... Jag vill gärna ha  
muntlig information och sen skulle jag vilja ha möjlighet till en dialog  
med beslutsfattare, men det ska vara innan besluten tas. Så att det finns  
möjlighet att snirkla sig fram på ett annorlunda sätt om det visar sig att  
det är helt befängt, det de hade tänkt att göra.

Personal vill att politiker ska lära känna *deras* verklighet, man an-  
ser det fel att spara på barn och ungdomar och menar att det blir då-  
ligt för samhället i längden. Samtidigt finns en vilja att vara rädd om  
skattemedlen och man bidrar gärna till att inte slösa i den kommu-  
nala verksamheten.

För att kunna ge alla barn vad de behöver vill de anställda an-  
tingen ha kortare öppettider, eller så vill man ha större personaltät-  
het. Liksom cheferna vill de att föräldrar ägnar mer tid åt sina barn  
och inte låter dem vara så långa dagar på dagis.

Personalens intentioner för barnomsorg är att

- få information om förändringar
- förstå politikerns visioner
- visa politiker hur den dagliga barnomsorgsverksamheten ter sig i  
praktiken
- hushålla med kommunens resurser
- få påverka sina arbetsvillkor

### *Föräldrar*

Föräldrar<sup>13</sup> vill kunna ha kvar sina barn på dagis när de får syskon,  
de vill kunna få dagisplats när föräldraledigheten är slut, de känner  
inget behov av att välja dagis. De vill inte att barnstugor ska läggas  
ner "för att skapa en kö för att tvinga fram alternativ". De vill att det

---

<sup>13</sup> Sammanställningen bygger på uttalanden från nio föräldrar, fem kvinnor och  
fyra män.

ska finnas kommunal barnomsorg. En förälder vill gärna ha ett bättre samarbete med personalen, men är rädd för att klampa in på deras revir. Föräldern på föräldrakooperativet vill ha "snabbare rotation på det kommunala beslutssystemet" för att kunna göra sin budget. Föräldern på det kommunala dagiset vill ha "direkt demokrati genom remissförfarande till föräldraföreningen". En ensamstående mamma vill att man ska kunna göra undantag i reglerna och ta personlig hänsyn.

Jag önskar man kunde ha en dialog där de tog mer hänsyn till hur det fungerar, politiker, kommunen, de som jobbar. Här ska du tjäna bra med pengar om du ska bo. Därför att du har ingen differentierad taxa. Om du är ensamstående får du billigare men blir du sambo får du genast upp den till full taxa igen, även om din sambo inte tjänar några pengar. Min försörjningsbörda har blivit högre och då ska jag ändå betala mer för dagis. ... Det blir så omänskligt, då ringer man och frågar: finns det ingen möjlighet att göra något slags undantag här. Det finns ju alltid möjlighet att böja lite på regler och se till personer, men nej, då går det inte. ... Man känner sig så hjälplös till slut, för du är bara ett namn, ett nummer i ett register, du är ingen människa bakom.

Den valfrihet föräldrar vill ha är med andra ord en annan än den som politiker vill ge dem. De vill förändra de regler de upplever som restriktioner och de "vill inte dra ner på barnomsorg, barn och gamla *får* kosta". I stället för nedskärningar vill föräldrar att kommunen ska lägga mer resurser på barnomsorg, med mer personal och färre barn i grupperna "så det inte bara blir barnpassning av verksamheten" och att barnstugorna får ordentligt med pengar till mat och leksaker. Föräldrarna vill inte ha kortare öppettider på dagis och anser sig inte orka med både åtta timmars arbetsdag och ett större ansvar för sina barn.

Liksom personal vill föräldrar få direktkontakt med främst politiker (på föräldramöten), för att höra var de står och för att få möjlighet att själva säga vad man tycker. Liksom personalen anser föräldrar att politikerna bör besöka verkligheten, göra studiebesök på dagis för att förstå vad deras beslut får för konsekvenser.

Föräldrarnas intentioner för barnomsorg är att

- få en avreglerad barnomsorg, efter sina behov
- det ska finnas kommunal barnomsorg
- ha direktkontakt med politiker
- det finns tillräckliga barnomsorgsresurser för deras barn.

## Sammanfattande analys

De "röster om barnomsorg" som beskrivits ovan kan ses som exempel på att olika samhälleliga roller skapar olika intentionella röster (det är däremot ingen heltäckande åsiktsinventering). Det var dessa olika röster som skulle ha möjlighet att mötas i samtal enligt min avsikt med dialogmötena. Som vi har sett ovan gav också flera röster uttryck för ett behov av att få möta andra för att förstå deras sätt att resonera om barnomsorg, eller få dela med sig av sina egna uppfattningar.

Den figur som presenterades i början av detta avsnitt blir en "barnomsorgsstaty" när den fylls med olika intentionella röster.

	Ovanifrån- perspektiv	Underifrån- perspektiv
Utifrån- perspektiv	<i>Vill genomföra sina politiska visioner genom att medverka i att leda verksamheten</i>	<i>Vill ha mer resurser Vill ha färre restriktioner</i>
Inifrån- perspektiv	<i>Vill självständigt leda verksamheten</i>	<i>Vill påverka arbetsvillkoren Vill få mer information</i>

**Figur 18.** Röster i barnomsorgsstatyn.

I respektive gruppsamtal skapas en sådan barnomsorgsstaty när rösterna gör sig hörda i interaktionen. En staty i form av en imaginär bild av verkligheten. Statyn ser olika ut i olika grupper beroende på de individuella samtalsarnas förmåga att bidra med sin röst, hur starkt de kan ge uttryck för sin intention och vilka kommunikativa roller som utvecklas i den interaktiva processen.

Roll - intention - röst, betingar varandra, en viss samhällelig roll utgör förutsättning för en viss sorts intentioner, varav några är vanligare än andra därför att de flesta rollinnehavare har upplevt den problematik som varit upphovet till dem och därmed också utvecklat intentionen. Intentioner är därmed inte att se som unikt individuella utan uppstår i den överindividuella diskurs där en viss problematik blir synlig i samspel med andra. Olika gruppers meningsbärande perspektiv och meningsskapande tankemönster<sup>14</sup> växer fram. Intentionen upplevs som individuell och uttrycks i termer av "jag vill", men är gemensam och social till sitt ursprung. I ett gruppsamtal innebär detta en ömsesidig påverkan samtalsarna emellan, det är i denna interaktionella och till stor del omedvetna process som sam-

<sup>14</sup> Dvs Mezirows begrepp "meaning perspective" och "meaning schemes". Se teorikapitlet.

talarna styr vilka röster som kommer till tals. Det räcker inte att ha en intention, det måste också bli tillfälle att uttrycka den.

## Samtalstrådar

Som vi har sett har olika aktörer olika intentioner som emanerar ur de olika perspektiv som olika samhälleliga roller ger. I den redovisning av samtalstrådar som följer här använder jag mig av begreppet roll på två olika sätt. Dels som samhällelig roll i relation till den verksamhet som samtalen handlar om och dels som kommunikativ roll avseende de förhållningssätt som samtalsarna utvecklar i interaktionen.<sup>15</sup>

Eftersom perspektivbegreppet är det bärande begreppet i både detta och nästa avsnitt, ska jag börja med att definiera det.

## Perspektivbegreppet

Mezirow (1991)<sup>16</sup> använder begreppet meningsbärande perspektiv för de grundläggande, ofta omedvetna, förhållningssätt som styr människors sätt att erfaras och att tolka sina erfarenheter. Dessa har såväl kognitiva som affektiva och konativa (viljemässiga) dimensioner. Meningsbärande perspektiv kommer till uttryck genom specifika tolkningar då vi ger uttryck för våra åsikter eller agerar på ett visst sätt. De specifika tolkningarna görs enligt Mezirow utifrån meningsskapande tankemönster som mer i detalj styr hur mening skapas för en viss företeelse.

Jag använder perspektivbegreppet för att kunna förstå hur perspektivförändring genom gruppsamtal kan ske. Det är samtalsarnas meningsskapande tankemönster som kommer till uttryck i samtalen, men där bakom finns för varje samtalare ett uttalat och förgivettaget meningsbärande perspektiv som formar vars och ens tolkningsramar. Min användning av begreppet perspektiv avser närmast Mezirows begrepp meningsskapande tankemönster. De röster som undersöktes i föregående kapitel kan ses som uttryck för sådana tankemönster.

Rommetveit (1990) talar om perspektivistisk relativitet, att den till synes gemensamma intersubjektiva världen är en synvilla. I olika subgrupper uppstår olika fixering av perspektiv då sociala villkor skapar skilda normer, man fastnar i socio-kulturellt betingade syn-

---

<sup>15</sup> Men fortfarande använder jag samtalsarnas samhälleliga positioner i förhållande till barnomsorg som "tilltalsnamn", dvs Chef, Tjänsteman, Förälder, Personal och Politiker.

<sup>16</sup> Se teorikapitlet för redovisning av Mezirows teori om transformativt lärande.

sätt. Dessa fixa perspektiv är oåtkomliga om de inte utsätts för någon form av förändring. Även detta sätt att se perspektiv är viktigt för att kunna förstå hur perspektiv kan förändras genom samtal. Samtalarna kan utsätta varandras föreställningar för prövning.

I den kontext som dialogmötena om barnomsorg utgör har samtalsarna har (mer eller mindre) olika perspektiv som skapar vars och ens förgivettagna uppfattning om den "sanna verkligheten". Barnomsorgsstatyn ser olika ut beroende på från vilket håll den betraktas (som en diskus, som kan se ut som ett streck, en cirkel eller en oval), betraktaren måste flytta sig runt statyn för att upptäcka alla aspekter av den.<sup>17</sup> Avsikten med dialogmöten var att samtalsarna tillsammans skulle kunna konstruera nya, mer komplexa, bilder av statyn, genom att lyssna på varandras uppfattningar grundade i egen erfarenhet.

Verkligheten är dock så mycket mer komplicerad än en staty i sin fasta form. Den är ständigt föränderlig, problematisk och ostrukturerad, det är svårt att se alla aspekter, det finns alltid mer att upptäcka. Kitchener & King (1990) talar om verklighetens problematik som "ill-structured".

Med andra ord, utifrån det perspektiv var och en befinner sig i, är det vissa aspekter av ett fenomen som kommer i förgrunden medan andra träder tillbaka. Olika perspektiv ger olika sanningar, syftet med att arrangera dialogmöten är att konfrontera dessa sanningar med varandra, att åstadkomma perspektivförändring för att vidga samtalsarnas aspektseende.

Här ska jag fortsätta att undersöka innehållet i samtalen, samtalsarnas "kommunikativa roller" samt förändring av perspektiv genom att följa "samtalstrådar"<sup>18</sup> i de inspelade gruppsamtalen.<sup>19</sup>

## Grupp 1

Här följer en redovisning av de rekonstruerade samtalstrådarna för Grupp 1. Först görs en sammanfattande beskrivning<sup>20</sup>, därefter redovisas gruppens längsta samtalstråd ingående.

---

<sup>17</sup>Man kan också tänka sig att olika deltagare befinner sig på olika höjd i förhållande till statyn, och olika nära. Det är skillnad på att ha ett närsynt "godperspektiv" och "helikoptersyn" från långt håll.

<sup>18</sup>Se metodkapitlet för en närmare definition av "kommunikativ roll" och "samtalstråd".

<sup>19</sup>I Bilaga 9 finns en sammanfattande översikt över samtliga samtalstrådar vad gäller de faktorer jag har analyserat i min bedömning.

<sup>20</sup>I metodkapitlet redogörs för hur dessa beskrivningar är gjorda. Beskrivningarna följer uppställningen i Bilaga 9.

### *Samtalstrådarnas innehåll*

Av gruppens totalt åtta samtalstrådar har fyra sitt ursprung i olika erfarenheter av nedskärningar i barnomsorg, och konsekvenser av detta, av dessa redovisades två på gruppens OH-blad:

- Föräldrarna måste ta ett större ansvar
- Man sätter inte verksamheten i centrum. Man är inte ödmjuk inför sin uppgift

Tre samtalstrådar har sitt ursprung i erfarenheter av den nyligen genomförda kommunala omorganisationen, varav två redovisades:

- Större samarbete mellan tjänstemän och politiker
- Föräldrarna får en större närhet till politikerna

En samtalstråd handlar om framtida förändringar:

- Alla som arbetar med barn måste vidga sitt "barnperspektiv" Ex: skola + barnomsorg

Gruppens samtal handlar till största delen om relationer, krav ställs på föräldrar, politiker och personal, vars beteende man (främst Chef, Tjänsteman och Personal) vill förändra för att få en välfungerande barnomsorg. Samtalet är även vad gäller innehållet dominerat av samma personer som talar mest och styr interaktionen mest. De aktiva samtalen bygger vidare på innehållet i varandras repliker vilket utvecklar innehållet i samtalet, däremot integreras inte uppfattningar som inte stämmer med inifrånperspektivet.<sup>21</sup>

### *Kommunikativa roller*

Chef och Tjänsteman dominerar när det gäller att så samtalsfrön, döpa samtalstrådar och hävda en intention.<sup>22</sup>

Opponerande röster finns bara i den samtalstråd som redovisas nedan. Det finns inget medvetet uppsåt att dominera, Chef och Tjänsteman har ledande positioner, deras yrkesroller är i stor utsträckning verbala - de är vana att tala, argumentera och besluta. Personal, Politiker och Förälder i denna grupp har inte någon sådan vana i samma utsträckning.<sup>23</sup>

Chefs roll som samtalets nav är tydlig, det är Chef som har tolkningsföreträde och legitimeringsmakt, som "för i samtalsdansen".

---

<sup>21</sup> När jag talar om "inifrånperspektiv" (eller "utifrån-, ovanifrån-, underifrånperspektiv") så avses de perspektiv som tidigare beskrivits i "barnomsorgsstatyn".

<sup>22</sup> Vad det innebär att "så samtalsfrön, döpa samtalstrådar och hävda sin intention" är närmare beskrivet i metodkapitlet, samt i Bilaga 9.

<sup>23</sup> Detta framgick av förstudieintervjuer och uppföljande telefonintervjuer.



Tjänsteman har en särskild roll i samtalet som "vändare" av perspektiv, hon försöker se problematik ur andras synvinkel, t. ex. hur det är att vara politiker och ha ansvar för all kommunal verksamhet och inte bara barnomsorg.

Dominansförhållandena blir tydliga vid en analys av vilka intentioner som kommer till uttryck.<sup>24</sup> "Politikerrösten" hävdar inte vid något tillfälle en vilja att leda utan bekräftar snarare Chefs vilja att ge politiker "den rätta blicken".

"Chefsrösten" kommer till tals med fyra uttalanden om ambitionen att leda verksamheten, här citerar jag ett av dem:

Men däremot måste politikerna bli tydligare, synas mera, kunna gå ut och tala om för föräldrarna, eftersom nu håller man på då och styr landet åt den här riktningen. Att det innebär också inte vara rädd för att tala om, det här vad det innebär med mera ansvar så måste man också låta dom som jobbar inom ledningsverksamhet, få lov och leda verksamheten i den riktning som politikerna styr. Det får inte bli prestige i det hela, och det får inte, för då tror jag, att det tar för mycket energi. (Chef)

"Föräldrarösten", viljan att få mer resurser till barnomsorg, kommer indirekt till tals i början av samtalet när Förälder berättar om sina erfarenheter av minskade resurser och bristande information, därefter tystnar den:

Ja, för det var lika när den slog igen då, öppna förskolan, helt plötsligt, bomrades den igen, det var ju ingen som / Du visste det liksom, nä, jag tycker inte att man fick reda på det riktigt, nää, (Förälder)

"Personalrösten" kommer till tals med några vaga uttalanden om arbetsvillkor, mellan raderna kan man med lite god vilja läsa in en vilja att påverka:

Men icke förty alltså, så måste man ju säga att det här då med, förändringarna, att det har ju även skapat oro bland personalen, medans det har pågått. (Personal)

"Tjänstemannarösten" kommer till tals med några få, men tydliga, uttalanden om att försvara de förändringar som gjorts:

... Men, såna här besparingar behöver ju inte bara vara negativa, utan man ser ju över sin organisation, man ser över verksamheter ute, och det kan ju som vi har sagt många gånger leda till många fördelar också, att det liksom, dom här dåligheterna många gånger kan försvinna, dom som

---

<sup>24</sup> Här görs en jämförelse mellan i vilken mån samtalen i denna grupp har uttryckt de intentioner som beskrevs i föregående avsnitt. Citaten är från gruppsamtalet.

eventuellt finns, va. Därför att man är mycket mera kritisk i sin bedömning, och tittar på det på ett annat sätt. (Tjänsteman)

I den här gruppens samtal är det två, av fem möjliga, rösters intentioner som kommer till tydligt uttryck, de som hör till Chef och Tjänsteman. Politiker har ingen erfarenhet av att ha makt och ansvar och har därför inte heller en makthavande politikers intention. Personal, som ensamarbetare på en öppen förskola, är mer uppfylld av viljan att stödja föräldrars situation än att påverka sin arbetssituation. Förälder hamnar i försvarsposition.

#### *Förändring av perspektiv*

För alla samtalstrådar sker en breddning<sup>25</sup> av det dominerande inifrånperspektivet. Den beskrivning av verkligheten som gruppen tillsammans konstruerar är präglad av detta perspektiv, som blir alltmer tongivande under samtalets gång. De redovisade teserna är formulerade ur ett överordnat inifrånperspektiv. Chefs dominans skulle kunna kallas för "det godas diktatur" därför att hon är uppfylld av sin egen goda vilja (att barn inte ska fara illa trots resursminskning) vilket inte lämnar utrymme att ta till sig andra synsätt. Chef håller fast vid sin egen uppfattning av problematiken vilket gör det möjligt att driva en linje, presentera färdiga lösningar (i form av färdiga begrepp) som de övriga tar för givna och inte ifrågasätter.

Några i gruppen är framgångsorienterade (närhet till det egna perspektivet och distans till andras); Chef med stark framtoning, Personal och Förälder med svag framtoning. Tjänsteman och Politiker är mer förståelseorienterade (närhet till andras perspektiv och distans till det egna).

Nedan redovisas och tolkas gruppens längsta samtalstråd, den enda där perspektiv både breddas, skiftas och börjar överskridas, enligt min tolkning.

#### *Föräldrarna måste ta ett större ansvar*

Denna samtalstråd handlar om behovet av föräldrars ökande ansvar i takt med att resurserna till barnomsorg minskas. Politiker sår fröet till samtalstråden (replik 34) när det är hennes tur att berätta om sina erfarenheter av förändringar i barnomsorg. Politiker ger en bild av hur nedskärningar drabbar föräldrar.

**31. Chef:** Ska vi gå till våran politiker, <skratt>.

**32. Tjänsteman:** Vad säger dom, ja?

**33. Chef:** Vad säger dom, om förändringar?

**34. Politiker:** Ja, att det har blivit förändringar. Jag har fått föräldrare-

---

<sup>25</sup> Vad som avses med "breddande, skiftande och överskridande" av perspektiv definieras närmare i nästa avsnitt "Perspektivförändring".

aktioner, har jag fått, att nu det senaste året att dom har blivit uppringda från barnstugorna, att hämta sina barn för att det är för lite personal, om de har möjlighet och så där. Det är väl den stora förändringen, som jag har,

**35. Chef:** Att föräldrarna blir uppringda?

**36. Politiker:** Ja, de kan liksom, eller mötas när de kommer på morgonen, att ja, tyvärr är det bara två personal idag, finns det möjlighet och vara hemma? Eller typ om de har ett barn som är sjukt så blir de bedda att ha det andra barnet hemma också då. Så att, för lite personal. Och dom säger, det finns inte pengar att ta in vikarier.

(Grupp 1, Sekvens 1)<sup>26</sup>

Perspektivet skiftar strax från detta utifrånseende till ett inifrånperspektiv när Chef svarar genom att efterfråga föräldrars förståelse för situationen och Politiker accepterar detta sätt att se saken, det vill säga att föräldrar ska ha förståelse (snarare än att ställa krav).

**51. Chef:** Vad tycker föräldrarna om att de ska hämta sina barn då, tidigare, eller har de förståelse för det, att det är kärvare, så att det inte finns så mycket personal, eller är de upprörda, eller vill de bara?

**52. Politiker:** Först, jaa, första reaktionen, så blir dom ju upprörda,

**53. Chef:** Jaa?

**54. Politiker:** eftersom dom betalar, dom får inget avdrag, så att säga

**55. Chef:** Är det *det* som är?

**56. Politiker:** Det, men sen så förstår dom, att det är liksom ingen parkering dom är ute efter, finns det ingen personal så blir det ingen omsorg för barnen, utan då hämtar dom dom i stället. Så i slutändan så blir det förståelse.

**57. Chef:** Ja, mmm

(Grupp 1, Sekvens 1)

Därefter utvecklar Chef, Personal och Tjänsteman tillsammans sitt inifrånperspektiv. Deras synsätt är att om inte barnomsorgen kan ta lika stort ansvar som tidigare så måste föräldrar göra det - för barnens skull. Chef döper<sup>27</sup> problematiken till "föräldraansvar" (replik 61). Förälder och Politiker tystnar.

**59. Chef:** Ja, jag har ju jobbat ganska mycket med förändringarna, då om jag säger, rent aktivt,

**60. Tjänsteman:** Jaa, ja visst, jaa

**61. Chef:** så att, jag som tjänsteman har ju sett att det har varit nödvändigt och göra vissa förändringar men ändå försöka bibehålla kvalitén så långt det nu är möjligt. Men, det är klart att man ser att man inte kan ta lika mycket ansvar för det som man har gjort, och det måste man ju upp-

---

<sup>26</sup> En sekvens är den del av gruppsamtalet som utgår från en given frågeställning. Se metodkapitlet för en närmare beskrivning.

<sup>27</sup> Att "döpa" ett fenomen, att begreppsliggöra det, innebär att lyfta fram vissa aspekter framför andra, en fokusering som sedan påverkar gruppens sätt att tala om det.

lysa föräldrarna om, att det är ett utökat ansvar för föräldrarna. Och då jag möter föräldrar på öppna förskolan ibland så märker jag att *dom*, *dom* har inte fått den hjälpen av att få den här insikten om att kommunal verksamhet kanske inte kan hålla den höga servicenivån som man har gjort förut. Utan man har någon form av förväntning på att man ska ordna så mycket, man ska, det ska finnas en dagisplats från det man själv väljer att börja jobba. Och det ska, det ska finnas på just det stället där man vill att det ska, det är valfrihet i vår kommun. Så att man har bara tagit till sig vissa fragment utav förändringarna, det som man kanske känner som positivt själv. Men sen har man kvar hela den här bilden av gammal kommunal verksamhet, att den ska vara ett skyddsnät. Och det är den ju fortfarande, men just den här, den här väldigt, väldigt, den här servicenivån som bygger på att man inte behöver ta så mycket ansvar själv som förälder, den, den är finns ju inte kvar riktigt.

**62. Tjänsteman:** Nej, där allt är väldigt tillrättalagt också ju, mm, precis

**63. Chef:** Ja, Så jag tycker att de här förändringarna, det finns väldigt mycket positivt, i, för barnens vinster, om man nu bara kan få föräldrarna att förstå att det här som vi inte kan erbjuda längre, det måste föräldrarna ta hand om, så att inte barnen blir lidande av det. Jag menar den här balansen. Men i ett övergångsskede så kan det just, bli väldigt tokigt

**64. Tjänsteman:** Ja då kan det ju bli kännbart

**65. Personal:** Till syvende och sist så är ju barnomsorgen egentligen ett komplement också, vi får tänka på det,

**66. Chef:** Ja, precis!

**67. Personal:** det är det man har glömt bort.

**68. Chef:** Ja, den är inte allt

**69. Personal:** Nä! Precis.

(Grupp 1, Sekvens 1)

Samtalet fortsätter med att Chef, Personal och Tjänsteman berättar om sina erfarenheter av hur man ska få föräldrar att ta ett större ansvar och samtalet övergår i självkritik (att ha tagit för stort professionellt ansvar), varefter Personal avslutar den första sekvensen med att konstatera att föräldrar nog inte märker nedskärningarna, en uppfattning rakt motsatt den som Politiker inledde med.

Längre fram i samtalet säger sig Politiker vilja ha "mer föräldrasamverkan", varpå Chef svarar med att anknyta till "föräldrars ansvar". Politiker och Chef talar därefter om föräldrars engagemang, men med olika innebörd. De bygger vidare på varandras repliker till formen, men inte till innehållet, och talar därför förbi varandra (replikerna 13-14 och 20-21). Politiker vill att föräldrar ska ställa krav, Chef ställer krav på föräldrar. När olika perspektiv på det här sättet inte integreras saknas förutsättning för överskridande av perspektiv. Förälder ger därefter (replik 22) ett av sina få längre bidrag till samtalet genom att problematisera föräldrars möjligheter att ta ansvar, då hon anknyter till Chefs replik om arbetslivet, som här nämns för första gången. Förälders utifrånperspektiv blir synligt för en kort stund och föräldrars möjligheter att ta ett större ansvar

framstår i och med det som ett dilemma. Men gruppen utreder inte dilemmat vidare utan lämnar det i och med att Chef önsketänker (replik 28), varefter Personal efter en kort paus byter ämne. Det anorlunda utifrånperspektivet ignoreras.

**13. Politiker:** Och mer föräldrasamverkan

**14. Chef:** Ja, mer föräldrasamverkan, om föräldrar tar mer ansvar så kommer det barnet till godo, för det är ändå den känslomässiga reaktion, eller känslomässiga bindningen som du kan få den här kvalitén i. Så att det ser jag som nånting positivt. Att man, att det kan, för barnen. Att, jag ser det som positivt att man vidgar sina pedagogiska perspektiv genom och slå ihop olika kulturer. Men det är viktigt att man, att alla bi-, ställer sig frågan vad kan jag bidra med?

**15. Tjänsteman:** Ja, just det, så att inte den ena liksom tär på den andra

**16. Chef:** Nej, precis, ja

**17. Tjänsteman:** utan att man, det kan ju bli risken i ett sånt här arbete också då

**18. Chef:** Det ska inte bli nån som har rätt eller fel,

**19. Tjänsteman:** Nej, precis, så

**20. Politiker:** Man måste fånga upp alla föräldrar, det skulle jag vilja, att alla blev engagerade för det är många som brukar falla ur och inte vågar ställa sig upp och tala om att så här tycker jag! Försöka liksom dra i alla.

**21. Chef:** Tänk om det kunde bli accepterat i arbetslivet, att man engagerade sig mer i sina barn

**22. Förälder:** Ja, det skulle vara där det skulle accepteras. För att, man har sitt arbete åtta timmar om dan, och sen ska man springa på föräldradramö-, jag hör många som klagar som har äldre barn än vad jag har. Och det är föräldradramöten varenda kväll och man ska springa på det ena och det andra och tycker det är *jättejobbigt!* Man orkar inte med det riktigt. Kanske, som förälder, det,

**23. Chef:** Ja, och det ger säkert skuld känslor mot arbetsplatsen då

**24. Förälder:** Ja, visst!

**25. Chef:** Och om det blir neddragningar, inte ta, kanske jag som får gå för jag är borta så mycket.

**26. Tjänsteman:** Ja, just det.

**27. Förälder:** Visst, det är tufft.

**28. Chef:** Så det är väl nånting som man skulle vilja att det var helt okej.  
<sup>/28</sup>

**29. Personal:** En förändring som jag skulle vilja ha, som är så inkörd på öppna förskolan, det ju är det här att skulle vilja ha ett samarbete med socialsekreterare. (Personal fortsätter tala)  
(Grupp 1, Sekvens 3)

Därpå får gruppen i uppgift att på ett OH-blad skriva vilka förändringar de är överens om att de vill ha för barnomsorg i framtiden. Samtalstråden föräldraansvar återkommer. Chef tvingar fram ett medgivande från Förälder (replik 46), så att alla är ense om att punk-

---

<sup>28</sup> /-tecknet har jag använt för att markera paus i utskriftena.

ten ska tas upp på OH-bladet. Återigen tar Förälder upp det dilemma som blir synligt ur hennes eget utifrånperspektiv och återigen avstår övriga gruppmedlemmar från att integrera utifrånperspektivet i sin beskrivning av verkligheten. Det blir en paus, en suck och därefter tas ett nytt ämne upp. Perspektivhegemonin består.

- 42. Chef:** Det här med att föräldrarna måste ta mer ansvar, kan vi enas om det, att dom *måste* ta ett större ansvar?
- 43. Politiker:** Ja, absolut
- 44. Chef:** Ja, kan vi enas om det?
- 45. Flera:** <skratt> (ohb)
- 46. Chef:** *Vill* ni ta ett större ansvar?
- 47. Förälder:** Javisst, det måste man naturligtvis, visst!
- 48. Chef:** Ja, ja.
- 49. Förälder:** Men som det har varit hittills, så har man ju varit *väldigt*, ja, barn-, man tror att det där sköter sig, på nåt vis.
- 50. Politiker:** Ja, börjar man att ta ett större ansvar, jaa
- 51. Chef:** Ja, måste ta ett stö-, jaa, jaa. / Måste ta ett större ansvar, om det ska,
- 52. Förälder:** Och det gäll-, jag menar, om det blir så, att man måste ta större ansvar, då måste det slå igenom på alla arbetsplatser och allting för alla blir ju drabbade, det är ju, / det krävs nog / större förståelse /
- 53. ?:** Jaa, <suck>
- 54. Chef:** Det här med, med,
- 55. Politiker:** Samarbete mellan skola  
(Grupp 1, Sekvens 4)

En sammanfattning så här långt: Startpunkten för samtalstråden är några konkreta problem presenterade ur ett utifrånperspektiv på barnomsorg, som av de professionella förvandlas till krav på föräldrar. Utifrånperspektivet blir svagt när det konfronteras med det inifrånperspektiv som byggs upp av tre personer som bekräftar varandra. Chef, Tjänsteman och Personal blir tillsammans för starka för att ta in annorlunda synsätt, enigheten som byggs upp dem emellan under samtalets gång innebär samtidigt en oförmåga att lyssna till Politiker och Förälder. Utifrånperspektivet faller bort, inte genom motargument, utan genom tystnad, genom att inte bemötas och därmed inte integreras. Däremot utvecklas och förtydligas, breddas, inifrånperspektivet genom Chefs, Personals och Tjänstemans gemensamma reflektioner utifrån sina professionella erfarenheter. Detta är bilden fram till och med den fjärde sekvensen, sedan händer det något.

I slutet av samtalet får gruppen i uppgift att, på ett nytt OH-blad, skriva vad de tror kan hindra genomförandet av de förändringar de just har kommit fram till att de vill ha. Denna uppgift innebär att gruppen blir tvungen att problematisera de teser de just har noterat på sitt första OH-blad.

Chef tar upp tråden igen, men den här gången utifrån den problematik som Förälder tidigare har pekat på och till slut tar gruppen till sig det dilemma som blev synligt ur Förälders perspektiv.

**65. Chef:** ... Finns det fler hinder? Föräldrarna, om man tänker på dom då? Att dom, inte acceptans hos arbetsgivaren, för att ta större ansvar för sina barn. Alltså helt enkelt inte sanktion för att få, gå ifrån och vara förälder.

**66. Tjänsteman:** Ja, fast det är frågan om man kan liksom, du får ju tänka på arbetsgivaren också i alla sammanhang

**67. Chef:** Ja, men om man tänker så här, här har vi har skrivit

**68. Tjänsteman:** Ja, jag vet, ja

**69. Chef:** att vi vill att föräldrarna ska ta mer ansvar, vad är det för hinder för det? Jo, för mycket jobb,

**70. Tjänsteman:** Arbetsgivaren

**71. Chef:** Arbetsgivaren!

**72. Tjänsteman:** Ja, fast det här är en svår fråga, tycker jag, att säga så rakt av. Därför att arbetsgivaren, om man tittar på det i ett större perspektiv ändå, därför att då är det ju kanske ganska svårt för en arbetsgivare då, som liksom måste ha en visst antal personal beroende på att, ekonomin visserligen expanderar nu, men man har en väldigt tuff situation som arbetsgivare också om man tar den bakgrunden, va, lite grann titta på den. Det kanske är så att, jag menar dom har ju och tänka på mycket föräldraledighet och sjukledighet och alla dom här sakerna, som ändå finns i vårt samhälle. Och det är ju frågan om man ska kräva mer av arbetsgivaren, kan man få in det här utefter dom villkor som finns, är det så tufft eller kan man tänka sig att man får in det här under dom villkor som gäller, eller?

**73. Personal:** Ja, du tänker på att det inte är det första man ska göra, (Grupp 1, Sekvens 5)

Med extra tyngd från ett annat utifrånperspektiv (arbetsgivares) som förmedlas av Tjänsteman (replik 72) skiftar Chef till Förälders perspektiv (replik 88, som är riktad till Förälder trots att det är Tjänsteman som hörs svara).

**88. Chef:** För om föräldrar ska ta mera ansvar, om det är en förändring som vi vill ha, hur ska vi, jag menar vi erbjuder mindre, vi säger till dom: Ni *måste* ta! och så lägger vi skuld på dom. Hur *sjutton* ska dom kunna klara av, dom blir ännu mer skuldyngda för att dom känner att dom inte, att *ni* inte kan! Nu säger jag dom och så sitter du här.

**89. Tjänsteman:** Jaa, ja.

**90. Chef:** Det blir, jag får be om ursäkt.

**91. Tjänsteman:** Ja, javisst, <skratt>

(Grupp 1, Sekvens 5)

Chef verkar för första gången i samtalet se Förälder som ett subjekt, detta gör att hon kan bli varse sin egen position *som* en position. Det är subjekt-subjekt-relationen (Janson 1975) som har kraft att bryta

igenom perspektivhegemonin. Inifrån- och utifrånperspektiven blir båda synliga i och med att Chef och Tjänsteman accepterar frågan om föräldrars ansvar som ett dilemma. Först därpå kan det ske en början till överskridande av dessa båda perspektiv. Tjänsteman försöker hitta nya lösningar.

**95. Chef:** Vi kanske inte behöver lösa det. <skratt>

**96. Tjänsteman:** Nej, vi kanske inte *kan* lösa det just. Alltså det jag tror egentligen, det är att man kan, komma väldigt långt genom att man inf-, läser väldigt mycket, man informerar sig ganska mycket mer. Att man tar till sig såna saker också, att se *möjligheter* på ett annat sätt.

**97. ?:** Ja, det tror jag

**98. Politiker:** Det finns ju dom föräldrarna som måste liksom tänka, rätt så, länge

(Grupp 1, Sekvens 5)

Både Politiker (replik 98) och Förälder (replik 115) visar därpå en beredskap att tillmötesgå de professionellas perspektiv, kanske kan de göra det på grund av den öppning i samtalet som Chef gjorde (i replik 88).

**115. Förälder:** Det finns nog en ovilja hos många föräldrar

**116. Personal:** Ja, oja, dom som (ohb)

**117. Förälder:** (ohb) måste försöka (ohb)

**118. Politiker:** För det finns faktiskt dom föräldrar som engagerar sig verkligen i sina barn. Fast majoriteten är dom som jobbar

(Grupp 1, Sekvens 5)

När en part distanserar sig från sitt eget perspektiv och i stället närmar sig motpartens så är det lättare för motparten att göra det samma. På så sätt skapas möjligheter för en ny gemensam uppfattning att växa fram, där de olika perspektiven kan överskridas.

Slutligen tar Chef upp den sista frågeställning som gruppen fått i uppgift att diskutera, nämligen vilket stöd de tror att det finns för de förändringar de vill ha. Politiker (replik 123) och Chef (replik 124) fortsätter här på det nya förslag till lösning av problematiken som Tjänsteman tidigare påbörjat. Lösningen verkar handla om att föräldrar ska få tillräcklig kunskap för att själva kunna ta beslut. En lösning som är kvalitativt annorlunda än att ställa ultimata krav, men fortfarande ur ett perspektiv som kommer inifrån barnomsorgsverksamheten, eftersom kraven enbart riktas mot föräldrar och inte mot den egna organisationens effektivitet eller mot resurstilldelning, vilket också kunde vara tänkbart.

**120. Chef:** Ja, stödet, ja, stöd måste man hämta hos varann.

**121. Tjänsteman:** Vilket stöd finns för de förändringar, jaa, vill vi ha? (läser frågan)



**122. Chef:** Jag vet inte. Finns det nåt stöd?

**123. Politiker:** Jomen, det är om man kan få folk att förstå

**124. Chef:** Ja, stödet är ju att öka insikten. Då får man ju ett stöd om man tar till sig, om man tar till sig all information och inte stöter ifrån den, utan man tar till sig den, och bearbetar den, då blir den ju ett stöd. Det blir en total, beredskap.

(Grupp 1, Sekvens 5)

Det krävdes en viss tid, en problematiserande frågeställning, och kanske också rätt<sup>29</sup> person, för att den för föräldern kontroversiella tesen "större föräldraansvar" skulle kunna ifrågasättas som något problematiskt. De yttre samhälleliga villkoren för föräldrars möjligheter att ta mer ansvar för sina barn blev (tack vare Tjänstemans skiftande av perspektiv) tillräckligt tydliga för att bryta perspektivensidigheten. När utifrånperspektivet får legitimitet utvecklas problematiken till en större komplexitet i och med att Chef som tongivande person tar till sig det motsägelsefulla dilemma som uppstår när hon införlivar Förälders annorlunda utifrånperspektiv med sitt eget inifrånperspektiv. En konsekvens av detta är att Chef uppmärksammar den objektivisering av Förälder som hon tidigare bidragit till, utifrån sin perspektivblindhet. Chef märker att hon har talat *om* Förälder som ett objekt och inte *till* Förälder som ett subjekt.

Överskridandet av de båda ursprungliga perspektiven förändrar gruppens sätt att resonera. Frågan var inte så enkel som den såg ut att vara när den sågs ur ett perspektiv. När den förvandlas till ett dilemma berör den alla (i gruppen, i samhället) i stället för att vara något som är någons (föräldrars) enskilda ansvar. I och med att aspektseendet vidgades så ökade också känslan för frågans komplexitet och svårighetsgrad. Problematisering (om än svagt och tillfälligt som här) leder till en fördjupning av förståelsen för annorlunda perspektiv och en mer kritisk blick för det egna perspektivet. Utan Förälders avvikande perspektiv hade gruppen troligtvis förstärkt en mer ensidig verklighetsuppfattning och fastnat i "förtrogenhetsfällan" (Rolf 1991). Detta är också vad som händer med gruppens samtliga andra samtalstrådar, ingen av dem utsätts för motstånd och inget perspektivöverskridande sker.

Det gemensamma konstruerandet av barnomsorgsverkligheten har lett till en mer komplex bild än var och en hade när de började samtalet, även om problemet (hur man ska undvika att barn far illa när barnomsorgens resurser minskas) inte har lösts. Detta är ett exempel på den sorts problematik som Kitchener & King (1990) kallar

---

<sup>29</sup> Dvs någon med hög legitimitet, vilket i denna grupp innebär att vara legitim i Chefs ögon, att vara någon som just Chef, som är gruppens (in)officiella ledare, lyssnar till.

för "ill-structured" och som Mezirow (1991) avser när han talar om samhällelig diskurs.

## **Grupp 2**

Liksom för Grupp 1 följer här först en sammanfattning av alla gruppens samtalstrådar och därefter en redovisning av en av trådarna.

### *Samtalstrådarnas innehåll*

Innehållet i gruppens samtal har jag identifierat som sju samtalsstrådar, varav de tre som skrevs upp alla kommer ur erfarenheter av nedskärningarna och konsekvenser av dessa:

- Åldersindelade grupper på dgh
- Värdera barns behov jämbördigt med vuxnas behov
- *Alla* (i alla led) är med och tar ansvar för arbetet man utför och för verksamheten

De samtalstrådar som inte fanns med på OH-bladet handlade om förändringar i barnomsorgens respektive kommunens organisation, om barnomsorgspengen och om samarbete mellan föräldrar och personal. Hälften av samtalstrådarna handlar om sakförhållanden (såsom åldersindelning och barnomsorgspong) och hälften om relationer (såsom krav på personal att ta ansvar och samarbete mellan föräldrar och personal).

Den symmetri som framkom i min tidigare redovisade analys av gruppens samtalsmönster visar sig bestå även när det gäller innehållet. Alla i gruppen bidrar aktivt till samtalsinnehållet, även om den innehållsmässiga tyngdpunkten till största delen finns i ett inifrån/underifrånperspektiv.

Så gott som alla i gruppen bygger vidare på varandras repliker på ett integrerande sätt. Dock förekommer det inslag av konkurrerande röster, vilket innebär att meningsmotsättningar blir tydliga, men även meningsmotsättningarna integreras i det fortsatta samtalet. Detta innebär att gruppens samtalstrådar hela tiden förändras och utvecklas.

### *Kommunikativa roller*

Samtalstrådarnas första frön sås av alla i gruppen utom Chef. Detta innebär inte att Chef hade en passiv roll i skapandet av samtalsämnen, för tre av trådarna tar Chef över initiativet och utvecklar tråden vidare genom att döpa dem. Personal DGH, Personal DBV<sup>30</sup> och

---

<sup>30</sup> Jag använder här samma förkortningar för gruppens olika "sorters personal" som i föregående resultatkapitel. DGH=daghem, DBV=dagbarnvårdare.

Förälder sätter också begrepp på varsin tråd vilket innebär att de driver en vilja.

I detta balanserade samtal med många röster som hörs samtidigt, krävs det att önskemål/viljeinriktningar görs explicita och drivs ganska starkt för att urskiljas och utvecklas som en gemensam vilja att skriva upp på OH-bladet. Även i denna grupp slår Chefs större vana att argumentera på ett abstrakt plan igenom, av de tre teserna på OH-bladet är en Chefs egen, övriga två har Chef stöttat genom att bekräfta och sätta ord på den ena och föreslå en kompromiss för den andra. Chef tar alltså ett aktivt ansvar för att tydliggöra och artikulera inte bara sina egna åsikter utan även andras.

När det gäller "oppositionella röster" anar jag mig till en dold konkurrens mellan Personal DBV och Personal DGH samt i viss mån mellan Chef och Personal Fack, som skapar en underliggande dynamik och drivkraft i samtalet. Öppen opposition sker från och till i gruppen, Personal Fack ifrågasätter då och då den rådande meningen och blir ibland ignorerad, ibland leder det till att gruppen går djupare in i ämnet. Både Personal Fack och Personal DBV vänder ibland ut och in på sina egna resonemang och argumenterar mot något de tidigare varit för. Hela gruppen följer med i dessa svängningar, ofta följs man åt mellan olika åsikter i samma ämne. Den tydligaste oppositionen sker i den fråga som är Chefs hjärtefråga (att personal ska ta större ansvar), där Chef hävdar sin åsikt och "alla Personal" vidhåller en annan åsikt och en livlig diskussion följer. Förälder hävdar vid ett tillfälle en annan åsikt än den som framförs av alla Personal (om hur föräldrar väljer barnomsorg) och därmed rubbas personalperspektivet och blir inte längre så självklart.

De intentioner som kommer till uttryck domineras av "Personalrösten" som bärs upp av fyra personer. Samtalet handlar till stora delar om personalens arbetsvillkor och möjligheter att påverka dessa.

- ... Och där har vi en stor förändring, egentligen, mot tidigare förändringar, det är att vi får vara med och påverka för första gången. Och kan vara med i projektgrupper, allting som sker i diskussioner, i projektgrupp, så går det ut till referensgrupper och går ut till dagmammorna, vi får mycket information. Det fungerar så, liksom, vi kan se konsekvenserna, för det är vi som ser konsekvenserna, av ett tänkt beslut. ...

(Dagbarnvårdare)

- Ja, det verkar som det är nån sorts, det har blivit nån sorts rangordning på avdelningen, man är ofta tre. Och det är en som mår dåligt, två mot en på många ställen! Har det blivit så, och det är inte trevligt. (Facklig företrädare)

- ... Jag tycker att vi får inte veta nånting vi är som ett litet, slutet verkstad, va. (Förskollärare)

- ... vi var ju två i personal, man tog bort en personal så att man skulle

komma att arbeta ensam med verksamheten, och bara det innebär ju en stor förändring. Det tycker jag väl har varit det tuffaste under det här året egentligen, att arbeta ensam och inte ha någon att luta sig emot. ...  
(Personal på Öppen förskola)

"Föräldrarösten" (som kravställare på mer resurser) finns inte i samtalet. Föräldern har snarare en "personlröst" som aktiv i sitt föräldrakooperativ. Det närmaste man kan komma ett föräldrakrav är underförstått i följande uttalande:

... förut så hade vi på föräldrakooperativet en taxa, vare sig man hade barnen där fyra, sex eller åtta timma, eller mer! Men nu vart att vi fick anpassa oss efter den här pengan och dela in i kategorier, så vi har, följer kommunens taxor. ... Och det är svårt för mig som sekreterare att skriva inbetalningskortet och hålla reda på alltihopa det här. Det är försämring, och nåt annat vet jag inte, vi har haft våra barn på dagis i två år, så jag är inte så gammal i gården. (Förälder)

"Chefsrösten" snuddar vid ledningsproblematiken vid ett tillfälle:

Och sen det här system-, eller ja, övergången från att det verkligen är kundval, att det är valfrihet för föräldrar, och att hålla isär politiska frågor och verksamhetsfrågor. Det är väldigt många föräldrar som kommer till mig med politiska frågor och jag får ju bolla tillbaka hela tiden. Så jag får ju lära mig själv, att skilja väldigt noga, på politik och verksamhet.  
(Chef)

Att gruppen till övervägande del bestod av personalföreträdare har tydligt påverkat innehållet i samtalet. Kombinationen av flera personal med samma underifrån/inifrånperspektiv och en överordnad som medvetet lägger band på sig att inte dominera, verkar vara det som gör att samtalet får sin symmetriska form. Chef leder genom att stödja de andra att formulera sin vilja.

#### *Förändring av perspektiv*

Breddning av perspektiv sker inom det underordnade inifrånperspektivet och är både av konkurrerande och integrerande karaktär. Chef och Förälder bidrar inte här med några annorlunda ovanifrån- eller utifrånperspektiv. De anpassar sig följsamt och lyhört till de olika Personals olika erfarenheter och viljor. Utvecklingen inom personalperspektivet består i öppen argumentation för och emot olika åsikter där man bygger vidare på varandras argument. På så sätt utvecklas gemensamma praktiska lösningar på de konkreta problem som tas upp.

När gruppen skiftar perspektiv sker detta på två sätt. Antingen genom att olika röster var och en ger sin bild med en svag ömsesidig integrering (men utan att vara konkurrerande - snarare komplement-

tära). Eller genom att konkurrerande röster gör sig hörda. Detta sker antingen mellan Chefs överordnade och Personals underordnade inifrånperspektiv eller mellan Förälders utifrån- och Personals inifrånperspektiv. Detta bidrar till att det inte etableras någon perspektivhegemoni.

För en av gruppens sju samtalstrådar kan jag se att det sker en början till överskridande av perspektiv. Detta är när Chef starkt och återkommande argumenterar för sin vilja och stöter på motstånd hos flera Personal. De motsatta åsikter som då blir tydliga åstadkommer både skifte av perspektiv mellan ett överordnat och ett underordnat inifrånperspektiv och till slut också ett överskridande av perspektiv i och med att Chef drar slutsatsen att om hon ska kunna få som hon vill (kreativ personal) så innebär det att Personal måste få vissa villkor uppfyllda (bättre information och, underförstått, möjlighet att påverka).

De flesta i gruppen förmår vara framgångs- och förståelseorienterade samtidigt. Det ser ut att vara denna förmåga till samtidig närhet och distans till sig själv och andra som bidrar till samtalets vävande karaktär.

Den bild av verkligheten som gruppen tillsammans konstruerar i sitt samtal är till största delen präglad av de föreställningar som den har som arbetar inom barnomsorg. Samtalet befinner sig på en konkret nivå, abstraheringar är ovanliga.

Jag har valt att redovisa och tolka den samtalstråd som visar hur det underordnade inifrånperspektivet breddas, men däremot varken skiftas eller överskrids. Avsikten med detta val är att visa hur det kooperativa breddandet ter sig. Det är dessutom den samtalstråd som tar störst utrymme i samtalet.

#### *Åldersindelade grupper på daghem*

Denna tråd har sitt ursprung i att Chef och Förälder i början av samtalet kommer in på att barngrupperna har blivit stora. Tråden återkommer längre fram när det blir Personal DGH:s tur att berätta om vilka förändringar hon har upplevt under det senaste året. Det är Personal DGH som sår samtalsfröet och medan hon talar (replik 72) kommer hon fram till att hon vill ha åldershomogena barngrupper. Strax därpå (replik 76) döper hon samtalstråden.

**70. Personal DGH:** ... Sen upplever jag ju också att det har blivit, vi har fått större barngrupp, och de har framför allt blivit (mindre?) och det

**71. Chef:** Yngre barn menar du?

**72. Personal DGH:** Ja, yngre barn och det tar tid alltså, så jag tycker (ohb) ja, vad ska jag säga, <suck>, kraftig förändring till det sämre! Jag tycker att, det är mycket man får nästan sätta de lite större barnen på självgående (ohb) tag alltså, fast man skulle gärna vilja ägna mer åt (ohb) Så jag tycker det är läge för att göra småbarnsgrupper och såna här tre-

fyraårsgrupper och fem-sexårsgrupper, ja precis, införa det gamla, hålla på det, för det är det som verkar vara det nya,

**73. Chef:** Det gamla verkar va det nya, jaa,

**74. Personal DGH:** Jaa, precis

**75. Chef:** Jag håller med dig

**76. Personal DGH:** Att dela in dom i rätta åldersgrupper.

**77. Förälder:** Hur är det, för att när min lilla var på kommunalt dagis, då var det småbarnsavdelning?

**78. Chef:** Ja, och det är lite olika.

**79. Förälder:** Jaha.

**80. Personal DGH:** Vi är ett, lilla dagis då, med två avdelningar, då måste man alltså ha från 18 månader ända till sju år på samma avdelning,

**81. Förälder:** Samma avdelning?

**82. Personal DGH:** Jaa

**83. Chef:** det är två, va? det är tvåavdelnings-?

**84. Personal DGH:** Mm, det är två-avdelnings.

**85. Förälder:** och båda avdelningarna har så, från 18 månader?

**86. Personal DGH:** Ja, precis, och det är det som jag tror att det kommer att kanske småningom bli nån annorlunda lösning på det, för det här, det är jobbigt för dom stora, och det är väl jobbigt för dom små, som hela tiden kanske blir, Nä, men dom större ska få va lite ifred då, och göra det dom, som är lämpligt för dom, så ska dom andra små vara med där hela tiden och det blir bök och stök och dom sabbar lite grann och dom vill va ifred och, man måste ha så många hänsyn, och då när man har bara, man har två rum och vara i, då blir det svårt. Så att, det är ju ingen förändring ännu, men det kanske kommer och bli.

(Grupp 2, Sekvens 1)

Gruppen spinner vidare på tråden i ytterligare några repliker i den första sekvensen och därefter kort i den andra sekvensen. I den tredje sekvensen kommer tråden igen då Personal DGH deklarerar att hon vill ha åldersindelade grupper och nästan alla i gruppen för ett undersökande samtal där de tillsammans reder ut vad som kan vara fördelar och nackdelar med åldersindelning.

**62. Chef:** Hos mig är det bara ett av mina dagis som inte har det nu.

**63. Personal DGH:** Mhm! Har ni genomfört det själva då eller?

**64. Chef:** Ja! Ja.

**65. Personal Fack:** Tycker dom det är bra, personalen?

**66. Chef:** Dom som har gjort det ja, mmm! Dom tycker det är väldigt bra.

**67. Personal DBV:** Fast är det flexibelt då? Jag tänker barn redan så tidigt är ju väldigt olika mogna, har olika behov.

**68. Chef:** Vi har ju arton månader till tre år, då. På småbarnsavdelningarna.

**69. Personal DBV:** Ja, ja

**70. Chef:** Det är ju liksom en viss flexibilitet

**71. Förälder:** Är det samma personal där hela tiden, eller roterar dom, personalen? Det gör man inte, va?

**72. Chef/Flera:** Nej

- 73. Förälder:** Så man väljer småbarn om man vill jobba med småbarn.
- 74. Chef:** Ja, men sen kan det ju bli att man roterar ändå, vid något tillfälle, men
- 75. Personal Fack:** Det jag känner som nackdel när det är småbarnsavdelning, det är den här löpande-band principen, när det är *arton* ungar som ska ha blöjor
- 76. Chef:** Nej, men arton har vi inte på småbarnsavdelning, i alla fall inte jag!
- 77. Personal Fack:** Har ni inte?
- 78. Chef:** Nej! <Skratt>
- 79. Personal Fack:** Nej, jag ser det framför mig
- 80. Chef:** Nej, <skratt>, det vill jag bara säga
- 81. Personal Fack:** För och inte prata om vid matbordet, när man ska skära och blåsa och,
- 82. Personal DBV:** Jag har haft egen småbarnsavdelning i år, med fyra, den äldsta hade precis fyllt tre, och den yngsta, ett och ett halvt (Grupp 2, Sekvens 3)

Varpå tråden vindlar vidare med en delvis ny inriktning, på hur duktiga dagmammor är, vilket föranleder Personal DGH att berätta att hon också tar hand om många små barn samtidigt i sin verksamhet. Förälder berättar om hur det är på hennes dagis och gruppen fortsätter att tillsammans synliggöra olika aspekter av problematiken.

Nästa gång samtalstråden aktualiseras är när gruppen ska skriva vilka förändringar de vill ha på ett OH-blad. Och en viss förvirring utbryter när Förälder (replik 15) undrar hur åldersindelning ska kunna fungera för dagbarnvårdare.

- 10. Förälder:** Vad ska vi ta? Det här med grupperna, åldersgrupperna.
- 11. Personal Fack:** Vi tar nåt som dom nappar på.
- 12. Flera:** <Skratt>
- 13. Chef:** Jaa. Ja, det här med grupperna, det, det kan jag ställa upp på!
- 14. Personal DGH:** Åldersindelningen
- 15. Förälder:** Ja, det tycker jag med, men det är, för er då, vad känner ni för det?
- 16. Personal DGH:** Ja, just det dagbarnvårdare, hur ska ni kunna ha någon åldersindelning?
- 17. Personal DBV:** Ja, vi har ju ingenting att säga till om så att,
- 18. Personal DGH:** Det är en grupp som, i alla fall
- 19. Personal DBV:** Vi får dom barn vi får. Eller om man tar och har, har
- 20. Flera:** (ohb)
- 21. Chef:** Nej, det måste man inte, Nää, barn över tre år, dom finns även hos dagmammor. Den valfriheten finns inte. <skratt>
- 22. Förälder:** Jamen, nää. Det där, Jamen, det måste ju gälla samma
- 23. Personal DBV:** Jo, jo, jo
- 24. Flera:** (ohb)
- 25. Personal DBV:** Men som vårt avtal ser ut idag, va, så kan ju inte vi säga nej.

**26. Chef:** Det är klart (ohb) Om dom ska ha homogena grupper, menar jag.

(Grupp 2, Sekvens 4)

Personal DGH gör därefter ett försök att föreslå att dagmammor ska jobba åldersindelad, något som först Förälder och därefter Personal DBV protesterar mot. Lösningen på problemet som de övriga sedan accepterar ges till slut av Chef (replik 41).

**28. Personal DGH:** Men i så fall, som då vill, barnomsorgen då ska ju, kan välja, kanske jag vill välja och jobba med dom större barnen, ja, medans sen, min kompis då, hon vill gärna jobba bland små barnen. Om man har då att, den här dagmamman, hon älskar och jobba med dom lite större barnen, så hon tar gärna bara större barn. Och då blir det, kategori ett, två eller tre, är dom under tre år, är dom över tre år? Si och så många måste man ha,

**29. Förälder:** Men det där borde ju egentligen funka, *men* sen har jag då ett litet barn och så lämnar jag det hos dig, och så tycker jag att du är fantastisk underbar dagmamma, och jag vill inte släppa dig för allt smör i Småland när barnet blir fyra.

**30. Chef:** <Skratt> Nää

**31. Förälder:** Då sitter man där, och du vill inte ha mer än tre år.

**32. Personal DBV:** Och jag, man släpper inte barn, nää, men så gör ju inte vi alltså, vi släpper ju inte barn.

**33. Förälder:** Så det funkar ju alltså på det sättet

**34. Personal DGH:** Första gången man är dagmamma,

**35. Personal Fack:** Om man har haft syskonpar så, ska man först ta den så, det går ju inte,

**36. Personal DBV:** Nej, så att det,

**37. Förälder:** Nej, det går ju inte.

**38. Personal DBV:** Och det här har vi pratat om, och vi känner nog att *vi vill ha* en blandad grupp, för att det ska, kännas *bra* för oss.

**39. Förälder:** Mmm, då kan vi inte enas om den frågan.

**40. Chef/Flera:** Nej.

**41. Chef:** Inte om vi inte specificerar det, till bara daghem.

(Grupp 2, Sekvens 4)

Detta är ett exempel på den vävande samtalsformen som innebär att samtalen både bejaktar och bygger vidare på varandras repliker men ändå argumenterar för en egen ståndpunkt (t ex Förälder i replik 29). Detta menar jag är exempel på den diskurstyp som Linell (1996) kallar för symmetrisk konsensusinriktad och som av Coates (1996) med flera anses vara ett kvinnligt sätt att samtala i grupp.<sup>31</sup>

Denna samtalstråd går inte att analysera i termer av över- och underordning, det handlar snarare om kollektiv samverkan. Alla gruppens samtalare (utom Personal ÖF) är engagerade, var och en bidrar med sin syn på saken inom den ganska snäva avgränsning

---

<sup>31</sup> Se kapitlet "Tidigare forskning".



som fokuseringen på åldersindelning innebär. Var och en kan bidra på lika villkor. Det är ett erfarenhetsbaserat reflekterande samtal där alla hjälps åt att vrida och vända på ämnet, var och en bidrar med erfarenheter från sin konkreta vardag. Gruppen undersöker problematiken genom att fråga och svara, alla till alla. Den vilja som Personal DGH uttryckte kom till slut med som en av punkterna på gruppens OH-blad, fast i modifierad form och med konstruktivt stöd från Chef.

Inifrånperspektivet har breddats men inte utsatts för någon motsatt åsikt från något annat perspektiv som hade kunnat leda till perspektivskifte. De invändningar som görs håller sig inom det rådande underordnade personalperspektivet. Chef och Förälder anpassar sig till detta perspektiv och stödjer utvecklingen av det snarare än att utmana det.<sup>32</sup>

### Grupp 3

Även här ges först en sammanfattning av gruppens samtalstrådar och därefter en mer utförlig redovisning av en av dem.

#### *Samtalstrådarnas innehåll*

För den tredje gruppen har jag identifierat sex samtalstrådar, varav gruppen redovisade fyra på sitt OH-blad vilka alla hänför sig till erfarenheter av nedskärningar och konsekvenser av dessa:

- Större personaltäthet per barn
- "Barn måste få kosta"
- Öppentider 7.30-17 bra för barn och personal
- Flexibilitet och arbetsglädje bland personalen

De flesta av gruppens samtalstrådar är inriktade på sakförhållanden (som personaltäthet, öppentider och åldersindelning) men en är inriktad på relationer (krav på personals flexibilitet och arbetsglädje). Hela tiden befinner sig gruppen på en konkret nivå, den de hamnar på när de utgår från sina personliga erfarenheter.

Alla samtalstrådar påverkas till sitt innehåll av alla samtalare, samtalen bygger vidare på innehållet i varandras repliker, vilket inte hindrar att det förekommer konkurrerande åsikter, men olikheterna är mer eller mindre dolda. Jag har bedömt det som att gruppens fyra längre samtalstrådar alla har utvecklats och förändrats till innehållet, medan de två kortare trådarna inte gjorde det.

---

<sup>32</sup> Ett "utmanande föräldraperspektiv" skulle t ex kunna innebära att en förälder ställer krav på resurser för att kunna ha åldersblandade grupper.

### *Kommunikativa roller*

Alla i gruppen har bidragit till samtalets ämnesinriktning genom att så samtalsfrön. Men alla har inte bidragit till den mer direkta fokuseringen (det jag kallar för att döpa en samtalstråd). Av de sex samtalstrådarna har Förälder, Personal Koop och Chef satt begrepp på/drivit fram två var, men alla i gruppen deltog i den fortsatta utvecklingen av samtalstrådarna. Det visade sig svårt att hänföra trådarna till specifika personer i denna grupp. I stället för att se vem som först tagit upp ämnet har jag fått försöka hitta vem som till största delen driver en fråga. Detta beror nog på intensitet och samtalande i bokstavlig mening, att flera personer tillsammans skapar en och samma sentens. Man tänker högt tillsammans och utforskar sina egna och varandras erfarenheter snabbt, direkt och öppet i ännu högre utsträckning än vad som var fallet i Grupp 2. Även denna grupp visar alltså upp det typiskt kvinnliga sättet att samtala på.<sup>33</sup>

Öppenheten innebär att det finns flera oppositionella röster, även om opponerandet inte är konfronterande utan integrerande. I princip är det Förälder som har en annan åsikt än alla Personal och tvärtom. Att olikheterna i erfarenheter och åsikter inte konfronteras innebär att alla i gruppen följs åt mellan olika åsikter och tillsammans prövar vad de kan innebära.

Intentioner uttrycks tydligt av "Föräldrarösten" som hävdar kravet på att dagis borde ha bättre resurser:

... det är ju ledsamt med alla dom här besparingarna tycker jag, det är liksom, det känns tråkigt som förälder och se dom, och se, Ja, dels att barnen inte får sånt som dom, skulle behöva, och liksom samtidigt förstår man ju personalen också, att dom, det är liksom bakbundna händer, det är ju inte så lätt och göra saker och ting, med många barn, och små lokaler och material och sånt där, va. (Förälder)

"Personalrösten" (viljan att påverka arbetsvillkor) kommer inte till något direkt uttryck. Att det finns förhållanden man skulle vilja förändra kan bara utläsas mellan raderna, som att "man snärjer livet av sig" och "det har varit tufft":

Man hinner ju ibland bara dom hära rutinsakerna. Och det känns sorgligt tycker jag. (Personal)

"Chefsrösten" (viljan att själv leda verksamheten) kommer inte till uttryck alls. Däremot ställer Chef en del krav på andra, både på personal och föräldrar.

---

<sup>33</sup> Se kapitlet "Tidigare forskning".

### *Förändring av perspektiv*

Även i den här gruppen handlar det snarare om samverkan än om över- och underordning. Chef vrider och vänder på sig i sin ständigt stödjande roll. Oavsett vad någon säger så håller Chef med och uttalar sig bekräftande, på så sätt legitimerar hon alla olika synsätt som kommer fram och bidrar till samtalets mångfald och öppenhet.

Det är huvudsakligen ett underordnat personalperspektiv som gruppen håller sig till. Men Chef ger också uttryck för sitt ovani-frånperspektiv och Förälder för sitt utifrånperspektiv. Detta innebär att gruppen skiftar perspektiv i de flesta av sina samtalstrådar. Där något perspektivskifte inte sker verkar detta bero på att Förälders kritiska röst inte hörs, då sker bara en breddning av inifrånperspektivet.

Den här gruppen är den som är mest konsensusinriktad, trots skiftandet av perspektiv. När olika sätt att uppfatta en sak visar sig så hanterar gruppen detta genom att kompromissa sig fram till en lösning. På samma sätt som i Grupp 2 vandrar hela gruppen mellan olika ståndpunkter, de följs åt i skiftandet mellan att vara för eller emot. Olikheter i perspektiv blir på så sätt dolda, de kan anas men kommer aldrig till tydligt uttryck i samtalet, genom att det sällan sker någon tydlig konfrontation mellan "Föräldrarösten" som ställer krav på resurser och "Personalrösten" som hävdar att det går att göra ett bra arbete med små resurser "om viljan finns".

Jag får också en känsla av att det finns en underliggande konflikt mellan Personal Koop och Personal DGH samt Fack som har sin grund i att de representerar konkurrerande verksamheter, privat respektive kommunal. Det kan vara *en* orsak till att de genomgående beskriver förändringar och verksamheter i positiv dager, de konkurrerar helt enkelt om att vara bäst. En annan orsak kan vara att man vill hålla masken inför Förälder, något som Personal Fack nämner i intervjun efteråt: "Man kanske inte pratar om allt med en förälder, allt jobbigt bakom kulisserna. Vi är uppfostrade hårt i barnomsorgen, att vara lojal mot arbetsgivaren."

Gruppens konstruktion av en gemensam bild av verkligheten befinner sig i spänningsfältet mellan utifrån- och inifrånperspektiven. Förälder lyckas utmana och rubba de andras gemensamma inifrånperspektiv, utan henne hade gruppen antagligen fastnat i, och bara förmått bredda, sitt inifrånperspektiv. Inget av synsätten tar över helt, i stället sker ett ständigt skiftande och kompromissande dem emellan. Detta får till resultat att inget perspektiv erövrar tolkningsföreträde över det andra, båda synsätten finns bland punkterna på OH-bladet. Kompromisserna borde kunna innebära att ett överskridande av perspektiv sker, men min bedömning är att så bara är fallet för en samtalstråd och knappt det. Detta beror enligt min uppfatt-

ning på att dilemman inte blir tydliga när det inte sker någon konfrontation mellan olika perspektiv. När gruppen följs åt mellan olika åsikter, förblir olikheter dolda, alla verkar vara överens hela tiden. Enigheten består men uppfattningarna skiftar.

Av gruppens samtalare bedömer jag att två i huvudsak är förståelseorienterade (Chef och Personal DGH) medan de andra främst är framgångsorienterade. Detta är orsak till den kamp som pågick under ytan mellan de tre som hade en större närhet till sitt eget än till andras perspektiv. Chef visar en förståelseorientering som i vissa fall är på gränsen till självutplåning.

Nedan redovisar och tolkar jag den samtalstråd som jag bedömt leder till att perspektiv börjar överskridas.

### *Större personaltäthet per barn*

Den här samtalstråden har, enligt mitt sätt att konstruera den, en ganska lång förhistoria, innan den får sin inriktning på att handla om personaltäthet.

Tidigt i samtalet när Personal Koop berättar om förändringar hon har erfarit, tar hon upp att hennes barnstuga har fått ta in ytterligare två barn.<sup>34</sup> Detta anser hon har fungerat bra. Personal Fack opponerar indirekt mot detta när det blir hennes tur (replik 21), varpå Personal Koop försvarar sig och Chef stöder henne. Det är Personal Fack som sår samtalsfröet (replik 21) genom att problematisera vad det innebär att ha fler barn på avdelningen än tidigare. Min tolkning är att här tar den dolda konkurrensen mellan företrädarna för privat och kommunal verksamhet sin början.

**19. Personal Fack:** Förut var jag ju mera, högra handen

**20. Chef:** Ja, just det.

**21. Personal Fack:** till föreståndarn därå, nu är jag tillbaka, kan man ju säga. Men jag tycker ju, det är skillnad på femton och sjutton barn i och för sig, man snärjer livet av sig, särskilt om man har många små. Så, jaa, man vill ju ge så mycket mer.

**22. Personal Koop:** Jag kan väl tillägga, vi är bara en avdelning, det kanske är skillnad att vara en avdelning och flera avdelningar, jag vet inte. Att det kanske påverkar,

**23. Chef:** Det blir ett annat arbetssätt, jag vet, eftersom jag har jobbat på enavdelning tidigare också, så blir det, När det funkar på enavdelnings så är det *himla* bra, alltså. <skratt>

**24. Flera:** (ohb) <skratt> jo, det är det

**25. Personal Fack:** Har aldrig jobbat på en enavdelnings, nää.

**26. Personal Koop:** Nä, men du har en mycket större översikt på alltihop, du kanske lättare hinner upptäcka om det är nånstans det är på väg att börja brista, och dessutom, på nåt sätt så krävs det nog att vi jobbar så

---

<sup>34</sup> För att kunna behålla samma antal personal när den nya barnomsorgspengegen infördes.

intensivt med varandra, att det, ja, öppenheten,  
**27. Chef:** Precis vad jag skulle säga, att du kan inte gå  
**28. Personal Koop:** den kommer på nåt sätt så absolut, du *kan* inte smyga undan och känslig och spänd, det märks  
**29. Chef:** Du kan inte (ohb) personalrummet till övriga,  
**30. Personal Koop:** Nä, precis  
**31. Chef:** utan, nää, du har ingen, allting måste gå rakt på, ja precis, så är det  
**32. Personal Koop:** Så att det kanske, och det är väl det positiva i det hela egentligen, att man, ja, man ser varandra. Så att därför så var det väl egentligen aldrig nån större diskussion om vi skulle minska på personaltäteten, eller ta dit två barn. Det var liksom vårt val då var det på nåt sätt självklart, att vi vet att vi är stabila som vi är, varför ska vi förstöra det, då är det bättre att ta emot två barn till.  
 (Grupp 3, Sekvens 1)

Den odelat positiva bild som Personal Koop målar upp här, och genom hela samtalet, av *sin* verksamhet kan vara orsaken till den okritiska inriktning samtalet får. Det är Förälder som, med stöd av Chef, står för en mer kritisk hållning.

Samtalstråden dyker upp igen när Personal DGH berättar att det har varit tufft att få fler barn, men att det har gått bra för att alla har visat god vilja. Varpå Personal Koop ingående berättar hur bra det har gått för barnen att samsas i små lokaler och därefter fortsätter.

**95. Personal Koop:** När man har så små, små lokaler, man måste ju liksom organisera allting så det ska fungera.  
**96. Chef:** Det där är ju barnomsorgspersonal helt *otrolig* på liksom, våga då satsa på saker, och känna,  
**97. Personal DGH:** Och det ska gå!  
**98. Chef:** Och vänta här nu, det här ska gå, och så går det också, va.  
**99. Personal Koop:** Och då blir det att får sitta och göra sitt och dom andra tar hänsyn, och sen kanske, Å, titta, nu vaknar (ohb)! Är du vaken nu?  
**100. Chef:** <Skratt> Ja, just det.  
**101. Personal Koop:** Och det blir nästan som omhändertagande, att dom var så glada  
**102. Chef:** (ohb) dom håller koll då på  
**103. Personal Koop:** att nu är han och hon vakna och så vidare, de kommer ju och informerar oss att (ohb) och så vidare. Så att vi fortsätter på det viset. Det har blivit en jättefin gemenskap, och nu när vi, ja, vi är ute, då är det såpass lite för att det bara är en avdelning, då kan de andra, är de några som vaknar, då kommer dom till dörren eller knackar på rutan, Hej nu är jag vaken! för dom vet att vi finns därute.  
**104. Chef:** Jaa, tryggheten finns där, ja  
**105. Personal Koop:** Så att då, hej, hej. <skratt> Så att det går, man lär sig genom åren att, vad enkelt allting är, *egentligen*.  
**106. Chef:** Ja, om man inte krånglar  
**107. Personal Koop:** När man då är orolig först va.  
**108. Chef:** just det krånglar till det för mycket,

**109. Personal Fack:** Ja, just det smidigt

**110. Personal DGH:** Ja, men det upptäckte vi också det här med trånga lokaler och barn som sover och alltihopa. Vi har fått samarbeta mycket mer tvärsöver.

**111. Chef:** Och det är på gott också, jaa.

**112. Personal DGH:** Ja oja, det har jag bara upplevt positivt.

**113. Chef:** Man öppnar dörrarna helt plötsligt, det är kul.

**114. Personal DGH:** Våra sexåringar får gå in dit ibland liksom och va med dom mindre och tvärtom och så. Så överinskolningen nu då, som vi ska ha, av dom som kommer in till oss till hösten, det har dom gjort själva. Så på morgnarna nu när dom kommer in på sin avdelning, då kommer dom och säger godmorgon till oss också.

(Grupp 3, Sekvens 1)

Personal DGH fortsätter i ytterligare några repliker att berätta om sina positiva erfarenheter. Därefter spinner Chef vidare på tråden när det blir hennes tur och berättar om hur hon planerade när hon lade sin budget för att kunna behålla all personal och då blev tvungen att ta in några fler barn. Hon pekar både på positiva och negativa effekter av detta, det är positivt att avdelningarna börjar samarbeta, men det är tungt att få personalen att räcka till mitt på dagen när alla barn är närvarande, när det också måste finnas personal både tidigt (6.30) och sent (18.00). Och därmed vänder gruppen från att betona det positiva till att lyfta fram det problematiska.

**147. Chef:** Så det. Så även om det är jobbigt vissa bitar så finns det ju mycket bra saker i förändringarna också. Men, det får inte bli för många barn i grupperna.

**148. Personal Koop:** Nej, det går inte, *nånstans* måste gränsen gå, tycker man.

**149. Personal DGH:** Just om man ska ge dom nånting, tycker jag

**150. Chef:** precis

**151. Personal DGH:** Man hinner ju ibland bara dom hära rutinsakerna. Och det känns sorgligt tycker jag.

(Grupp 3, Sekvens 1)

Förälder sitter länge och lyssnar på de professionellas berättelser om sina erfarenheter. Det är först en bit in i samtalet som Förälder blir aktiv och bland annat döper denna samtalstråd genom att problematisera frågan om personaltäthet och göra sin vilja tydlig.

**14. Förälder:** Ja, mera personal va, det är vad man skulle vilja. Eller mindre barngrupper. Det blir mer personal per barn. Det kan man ju lösa på två sätt då. Det är vad man skulle vilja. För då tänker jag då, i och med det, är det mycket som höjs, va, verksamheten, så jag har ju ett väldigt liksom, stort förtroende för personalen på det dagiset där jag har mina barn, så jag vet ju att det jag inte tycker är bra det är på grund av besparingar som dom inte kan göra så mycket åt, va,

**15. Flera:** Nää, precis!

- 16. Förälder:** För dom är bakbundna,  
**17. Chef:** Precis, som inte dom kan påverka.  
**18. Förälder:** utan, (ohb) Det är det jag tycker om jag skulle önska, /  
**19. Personal Koop:** Nåt annat som jag skulle vilja ha, (forts)  
 (Grupp 3, Sekvens 3)

Lite längre fram återkommer Förälder till denna sin vilja och säger med eftertryck: "Det skulle ju gå att ha personal!" Men hon får ingen respons, de andra talar om att minska öppettiderna för att kunna ha fler personal samtidigt mitt på dagen när det är flest barn. Förälder vill ställa krav på ökade resurser medan de professionella vill hitta lösningar inom de ekonomiska ramar som finns.

När gruppen till slut ska skriva upp de förändringar de vill ha, är det Personal DGH som tar upp tråden och som alltså har uppfattat Förälders vilja och på detta sätt stöder den. När gruppen ska skriva tesen på OH-bladet utvecklas den slutliga kompromissen mellan de positiva och negativa aspekter som tidigare har hävdats. Kompromissen utgör enligt min tolkning en början till överskridande av inifrån- och utifrånperspektiven och består i att Personal har accepterat Förälders krav, samtidigt som de själva avgör vad som är en rimlig personaltäthet. Alla i gruppen är livligt engagerade i att formulera tesen på OH-bladet. Förälder har rollen som sekreterare (därav replik 55). Detta är "floor 2" (Edelsky 1981) alla pratar samtidigt som med en röst, ordväxlingen är snabb.

- 53. Personal DGH:** Men, hörni, det, ska vi skriva det som första? Ska vi inte skriva om det här, barn eller mer personal, eller?  
**54. Flera:** (ohb)  
**55. Förälder:** Hur uttrycker man det? Större personal-?  
**56. Flera:** Nej!  
**57. Personal DGH:** Fler personaltimmar då. Inte fler personal, för det  
**58. Flera:** Nej!  
**59. Personal DGH:** Inte fler personer!  
**60. Flera:** Nej  
**61. Personal DGH:** Utan  
**62. Flera:** (ohb) större  
**63. Personal Koop:** (ohb) personaltäthet  
**64. Personal DGH:** mindre barngrupper!  
**65. Förälder:** Fast jag menar, att konsekvensen, som jag önskade att det skulle vara liksom  
**66. Personal Fack:** (ohb) flera personaltimmar (ohb) Fler personal per barn, sen om det beror att man antingen  
**67. Chef:** Ja, just det  
**68. Personal Fack:** minskar barngruppen  
**69. Chef:** barngruppen, eller ökar, just det  
**70. Personal Fack:** eller ökar personal  
**71. Personal Koop:** Det brukar väl heta större personaltäthet!  
**72. Personal Fack:** det har inte jag nå synpunkter på alltså.

- 73. Flera:** (ohb) svårigheter
- 74. Chef:** Det här är önskningsar som vi har, för då kan du
- 75. Personal Fack:** För jag menar hur, sen kan man ju lösa (ohb) för det finns ju två olika alternativ, va? Det har jag inga synpunkter på.
- 76. Personal DGH:** Nej, just det.
- 77. Personal Fack:** Men jag tänkte om det,
- 78. Personal DGH:** Nä, men, jag (ohb)
- 79. Personal Fack:** för de sjutton barnen, tror jag inte att, för *barnen* spelar
- 80. Personal DGH:** Nej, men jag har jobbat
- 81. Personal Fack:** två kamrater mer eller mindre, i och för sig,
- 82. Personal DGH:** Nej, nej.
- 83. Personal Fack:** Det tror jag inte! Men det (ohb)
- 84. Chef:** Sen har vi ju sett tidigare också att vi har haft gott om personal och då blir det ingen bra kvalitet
- 85. Personal DGH:** Nej, det var det jag tänkte säga
- 86. Chef:** för då så, så blir det för mycket trevligt i personalgruppen
- 87. Personal DGH:** Jo, nä men jag upplev-
- 88. Chef:** och ingen har tid med barnen.
- 89. Personal DGH:** Jag upplevde det, vi hade en förskollärartjänst som var delad, förskollärartjänst som var delad, så vi var *fyra* personal på avdelningen, och det var jättejobbigt! Och så skulle alla informeras, man kunde springa till *en* personal och säga samma sak tre gånger och tro sig ha sagt det till alla då. Och det hade man ju inte.
- 90. Chef:** Så det blir ju inte bättre egentligen, utan det ska va i förhållande
- 91. Flera:** Mmm,
- 92. Personal Fack:** (ohb) ska va *lite* tufft (ohb) det måste vara (ohb)  
(Grupp 3, Sekvens 4)

I replik 84 vänder Chef på ytterligare en sten som hör till problematiken och därmed svänger samtalet över på vad som kan vara negativt med att ha för många personal. Tråden slutar med att de professionella identifierar vilken personaltäthet som de anser lämplig.

- 99. Personal Fack:** Hur är det egentligen, hur många barn har man per personal idag?
- 100. Chef:** Man har nog en sex, sex á sj, sex i
- 101. Personal Fack:** Men, fyra komma fem säger vi då, det lär, blir nog lagom
- 102. Personal Koop:** Men att alla (ohb)
- 103. Personal Fack:** kanske.
- 104. Chef:** Ja, just det, som
- 105. Personal Fack:** Fyra komma fem blir ungefär lagom.  
(Grupp 3, Sekvens 4)

Samtalstråden vindlar mellan positiva och negativa erfarenheter. Personal betonar det positiva, medan Chef och Förälder problematiserar och nyanserar bilden. Personal (underifrån/ inifrånperspektiv) svänger mellan att förändringarna är positiva till att de har innebu-



rit försämringar. Här finns en inbyggd motsättning, som kan vara orsakad av den dolda konkurrens som tog sig uttryck i att berätta solskenshistorier. Tingens ordning ifrågasätts ej, personal försöker på olika sätt hitta lösningar inom de ramar de har fått sig tilldelade. Chef (ovanifrån/inifrånperspektiv) önskar sig ökade resurser. Förälder (utifrån/underifrånperspektiv) ställer krav på ökade resurser. I den efterföljande telefonintervjun talade Förälder bland annat om sin förvåning över att ingen av de anställda önskade mer pengar och tyckte att det var beklämmande.

Det är främst Förälder som driver fram perspektivskiftandet genom att vid upprepade tillfällen hävda sin tes om ökade resurser. Detta tvingar de professionella att hantera problematiken och utveckla en gemensam uppfattning om vilken personaltäthet som är lämplig och varför. Jag ser det som ett tecken på samtalets öppenhet, att Förälder som ensam icke-professionell ges legitimitet i så hög grad att hennes viljeyttring också fästs på OH-bladet.

#### **Grupp 4**

Här följer så sammanställningen av den fjärde (manliga) gruppens samtalstrådar samt en utförligare redovisning av den samtalstråd som gruppen skrev på sitt OH-blad.

##### *Samtalstrådarnas innehåll*

För Grupp 4 har jag identifierat fyra samtalstrådar, varav den som gruppen skrev på OH-bladet har sitt ursprung i samtalarnas olika erfarenheter av nedskärningar, nämligen "Lugnare takt". Av de resterande tre samtalstrådarna handlar två om förändringarna i den kommunala organisationen, avseende utvärdering och valfrihet. Och den tredje om framtida förändringar för samarbete mellan skola och barnomsorg. Gruppens samtal handlar helt och hållet om sakförhållanden, ofta utifrån en övergripande administrativ planeringsnivå.

Innehållet i samtalstrådarna påverkas av de flesta av samtalarna. I två samtalstrådar sker i viss mån en integrering, de andra liknar mest av allt en debatt mellan två av samtalarna. Det som till största delen karakteriserar gruppens samtal är konkurrens mellan olika perspektiv. Mellan Chef och Personal utspinner sig dock vid flera tillfällen ett samtal där de bygger vidare på varandras repliker på samma sätt som sker i de andra grupperna, medan däremot främst Tjänsteman men också Förälder och Politiker argumenterar utan att bygga vidare på vad andra säger. Var och en hävdar sin egen uppfattning genom att opponera mot och inte integrera innehållet i de andras repliker. I denna kamp tar samtalarna till medel som ironi, något som inte förekommer i de andra grupperna.

Konkurrensen får som konsekvens att samtalstrådarna inte utvecklas i något gemensamt tagande och givande, utan i stor utsträckning "fastnar" i låsta positioner där argument återkommer utan någon ömsesidig påverkan. Den samtalstråd som tydligast utvecklas och förändras är den som gruppen skrev på sitt OH-blad och som redovisas nedan.

Som jag tolkar gruppens samtal är det ett exempel på den symmetriskt kompetitiva diskurstypen (Linell 1996), med inslag av asymmetri. Den är också lätt att känna igen som typiskt "manligt monologisk" enligt Coates (1997) och Nordenstams (1987) beskrivningar.<sup>35</sup>

### *Kommunikativa roller*

Av gruppens fyra samtalstrådar initieras två av Förälder, en av Personal och en av Chef. Den samtalstråd som redovisas på OH-blad är alla eniga om, det är Tjänsteman som först formulerar tesen "lugnare takt". Politiker och Chef driver var sin samtalstråd men Tjänsteman avvärjer att de noteras på OH-bladet. Överhuvudtaget har Tjänsteman en kommunikativ roll som innebär att han avproblematiserar det mesta som de övriga i gruppen tar upp som önskemål om förändringar i barnomsorg. Dessutom har Tjänsteman en argumentatorisk samtalsstil som i stor utsträckning påverkar gruppens samtalsklimat och därmed de övrigas villkor för sitt deltagande. Personal är den ende som inte försöker övertyga de övriga. Han har en mer relaterande samtalsstil genom att ställa frågor, bekräfta och backa upp övriga samtalare.

Två samtalares intentioner kommer till tydligt uttryck. "Tjänstemannarösten" och "Föräldrarösten" gör sig hörda hela samtalet igenom och de möts i en argumentation mellan att försvara gjorda förändringar och kräva resurser. "Föräldrarösten" kommer ofta till tals på eget initiativ:

... Jag vill ha resurserna, att dom finns både på dagis och i skolan. Inte att man ska fördela om det för att man ska få resurser, utan resurserna och det, men det är naturligtvis svårt. Men det är en, vad ska man kalla det för? En dröm. Eller, jag tycker att det ska vara så! Att det ska få, det ska vara så att det får kosta lite, och att pengarna måste finnas på dagis.  
(Förälder)

"Tjänstemannarösten" hörs särskilt i en episod i början av samtalet, som ett indirekt svar på Förälders och Politikers kritik:

Det har blivit precis som vi trodde att det skulle bli, va. Precis, det har fått precis den utvecklingen. Och det känner väl, ja, man ska inte säga en stolthet, det är ju fel ord, va. Man känner en viss tillfredsställelse över att

---

<sup>35</sup> Se kapitlet "Tidigare forskning".

man ändå har lyckats få till en verksamhets- enligt då ganska knepiga politiska riktlinjer, va. (Tjänsteman)

De tre övrigas intentioner uttrycks vagare. "Chefsrösten" kommer till uttryck vid ett tillfälle på ett ganska otydligt sätt och inte direkt med fokus på viljan att själv styra verksamheten:

det här med att skilja politik och produktion, det tycker jag är ganska märkligt, innerst inne. ... När vi inte fram till barn- och utbildningsnämndens politiker med vad vi gör i verksamheterna, då är det ju nåt fel, va! Det måste alltså bli en ändring på det. ... vi får ju rätta oss efter vad man vill ha politiskt, va. ... en uppdelning är ju ett, skapar svårigheter i dialogen, alltså. Vilka frågor ska BuN ha? Vad är politik och inte politik?  
(Chef)

"Politikerrösten" kommer ganska vagt till uttryck. Efter att ha hävdats svårigheten att som beställare "få nån helhetssyn på verksamheten" säger politiker:

Men sen vad som blir av det, det har man ju ingen, det ska man ju inte lägga sig i ... det tar ju lång tid innan man gör utvärderingen och kan dra slutsatser utav den och, då vet man inte, ja, var det har blivit, hur det har utfallit. (Politiker)

Även "Personalrösten" kommer vagt till uttryck i början av samtalet<sup>36</sup> men aldrig som någon tydlig vilja att påverka sina arbetsvillkor, den tydligast uttryckta egna viljan är följande:

Men jag misstänker att det ska sparas, men vad jag, när det ändå är inne på att spara, skulle gärna vilja se att dom pengarna som sparas inom barnomsorgen, öronmärks på något sätt, att dom kommer, ja, barnomsorgen tillgodo, tillbaka, så att säga. (Personal)

Alla gruppens medlemmar tar sig/får möjlighet att uttrycka sin vilja. Detta är en konsekvens av att gruppen så strikt tillämpade regeln om att tala laget runt i tur och ordning.

#### *Förändring av perspektiv*

I gruppen skiftas perspektiv hela tiden som en följd av den kompetitiva samtalsstilen. I alla samtalstrådar ställs konkurrerande perspektiv mot varandra. I viss mån sker också en breddning inom inifrånperspektivet, dels mellan Chef och Personal samt mellan Chef och Tjänsteman, när de utreder sina olika erfarenheter av nedskärningar respektive utvärdering. Men det kompetitiva sättet att argumentera överväger och resulterar i vinnare och förlorare. I denna

---

<sup>36</sup> Se Personals första replik i samtalstråden nedan.

kamp om tolkningsföretråde "segrar" det överordnade perspektivet alltmer ju mer samtalet fortskrider, vilket visar samtalets asymmetriska karaktär. I den sista sekvensen tar Chef, Tjänsteman och Politiker över samtalet och breddar tillsammans sitt överordnade perspektiv, medan Förälder och Personal blir ackompanjerande åhörare.

Min tolkning av gruppens förändring av perspektiv är att breddning sker i viss mån, skiftning sker hela tiden, men ingen ny gemensam uppfattning hinner utvecklas eller några dilemman synliggöras, det perspektiv som "vinner" varje samtalstråd får rätt. En början till överskridande ser dock ut att ske i slutet av samtalet då Förälder återkommer till en problematik som han har tagit upp tidigare. Förälders åsikt bekräftas då av Tjänsteman som integrerar Förälders replik i sin fortsättning. Detta kan betyda att gruppen kanske hade utvecklat en mer integrerad samtalsform om samtalet hade fortsatt någon timme till.

Det överordnade inifrånperspektivet vinner alltså kampen om att konstruera bilden av verkligheten, medan det underordnade utifrånperspektivet förlorar denna kamp. Men även mellan Chef och Tjänsteman pågår en argumentering som Tjänsteman leder genom att Chef anpassar sina argument till Tjänstemans krav. Som jag ser det vann Tjänsteman samtalet genom att alltmer bli den som kunde legitimera eller avfärda de andras argument.

Alla i gruppen, utom Personal, är framgångsorienterade, Tjänsteman och Förälder har i hög utsträckning en närhet till de egna perspektiven och distans till de andras, medan Chef och Politiker har detta i något mindre utsträckning.

Nedan beskrivs och tolkas den av gruppens samtalstrådar som redovisades på OH-blad.

### *Lugnare takt*

Denna samtalstråd har sin förhistoria i Personals och Förälders berättelser i början av samtalet om hur det har blivit tuffare i barnomsorgen på grund av resursminskningar och därmed sår de det första fröet till samtalstråden.<sup>37</sup>

**45. Personal:** Så att det är ju dels är det en liten, ja, inte sämre, men det är lite tuffare så att säga. Samtidigt har jag ju märkt då, att man har fått, <suck> man har, hur ska jag säga nu? Sätta igång med flera saker som man inte har gjort förut, utan man har gått in i köket, man har, ja, man har gjort flera saker så att säga, va. Så att arbetsuppgifterna har blivit fler. Till både gott och ont, så att man har ju, ja, man gör ju *allt*, alltså! Från att ha haft sitt, så att säga. Om man, om du, om ni förstår vad jag

---

<sup>37</sup> På grund av samtalets monologiska karaktär har jag här tillåtit mig att "klippa ut" enstaka repliker för att kunna visa vari samtalstråden tog sin början.

menar? Haft barnen då, så nu, är det nån, är kokerskan sjuk då, och ringer så, ja, då tänker man så här: Vad gör vi om, vad gör vi för mat då? Då går man in och fixar maten, så man har den biten klar, så att dom har mat under dan i alla fall. Trots att man har varit på avdelning, så är det nån annan som får ta ens eget jobb så att säga. Så att alla får väl göra allt ungefär, den stilen.

-----  
**58. Förälder:** ... Dom upplevelser jag har det är att, när det gäller barnomsorgen, om vi går till det som *du* sa, så tycker jag, att det är naturligtvis jobbigt, att känna det här att personalen på nåt sätt, ni har ju gni-, gnistan, alltid på nåt sätt, är glada och så där, men det finns, det har blivit liksom, jag har en upplevelse av att det har blivit tuffare. Och man hör att, folk har slutat, på grund av, besparingar. Dom här, den här förändringen, går ju inte hand i hand med besparingen, så att säga. Dels ska man göra förändringar som är, som är, som ska göra så att det blir bättre då, och sen har man det här

**59. Personal:** Sparkravet

**60. Förälder:** sparkravet på sig å andra sidan.  
(Grupp 4, Sekvens 1)

Längre fram i samtalet, när det blir Chefs tur bekräftar han Personals och Förälders erfarenheter genom att berätta om den nedskärning som gjorts. Chef tar avstamp i Personals och Förälders kritik av nedskärningarna och skiftar därefter till sitt eget perspektiv genom att ta Personals berättelse till intäkt för att verksamheten fungerar trots nedskärningar. Chef vänder här på samtalstråden, från att handla om problem till att se möjligheter, vilket innebär avproblematisering och därmed minskad öppenhet. Det som Personal beskrev som sitt upplevda problem beskriver Chef som lösningen på sitt problem. Här (replik 123) uttrycks för första gången den tanke som längre fram i samtalet blir tesen "Lugnare takt".

**119. Chef:** Vi har skurit ner på arbetsledning, vi har tagit bort vikarier, vi har inga korttidsanställda kvar, administrationen har vi bökat runt med och skurit ner, och. Även timtid på avdelningarna, därför du får jobba med allting, va. Så för mig är det musik och höra att allt det där fungerar, <skratt> men för dig är det ju inte det.

**120. Personal:** Men, Ja, i vissa, vissa f-

**121. Chef:** Jo, för då tänker jag så här, då har åtminstone *det* gått bra därå, att det märks, för att det vore ju konstigt annars, om inte det skulle märkas att man tar bort fyrtio millioner på två års tid. Det måste märkas nånstans, va. Visserligen är det avbeställningar och en del verksamheter har ju som öppna förskolan halverats och så där men. Men i stort sett så

**122. Personal:** Men ändå, gör man det som man *ska* göra, med

**123. Chef:** Och då har jag tänkt så här, att, i mitt perspektiv så har jag funderat mycket över det här. Hur gör, hur kan man, hur ska man driva en sån här, man kan inte pressa människor hur långt som helst, har jag tänkt, va. Därför att då slår det bakut nånstans, antingen med, hos dig eller hos föräldrarna. Och det är möjligt att man då ska göra en, andhämt-

ning för att se om det här, är rätt sätt att jobba på till och börja med, va, som vi har valt. Och kan man göra på nåt annat sätt för att gå fram fortsättningsvis då? (forts)  
(Grupp 4, Sekvens 1)

Och Chef fortsätter, ackompanjerad av Personal. Personals försiktiga och integrerande invändning (replik 132) ignoreras. Förälders tydliga och argumenterande invändning (replik 136) bemöts däremot när Chef först håller med och därefter påstår motsatsen. Chef tar stöd av Tjänsteman för sin argumentation ("Men det tror inte du heller, nä!" i replik 137).

**125. Chef:** ... Och snarare blir vi mera då, det du beskrev, att man måste klara hela situationen

**126. Personalen:** Allt. Just det

**127. Chef:** Och det tycker jag, jag är ju väldigt glad, för det betyder ju att då kommer du att ta ett helhetsansvar

**128. Personal:** Mmm, jo

**129. Chef:** Som ju faktiskt, både blir bättre och billigare, troligtvis. Så länge ungarna får känna sig trygga, bekräftade, och, får det dom behöver ha!

**130. Personal:** Precis, tryggheten

**131. Chef:** Det är, det är ju där gränsen går.

**132. Personal:** Jo, exakt! Sen är det, hur långt kan man driva? Så att säga.

**133. Chef:** Ja, så att ur mitt perspektiv så tycker jag ju att vi har gjort det här bra dårå. Men det känns bra att det går så här långt, o-. Men jag, nu börjar jag känna oro för att, vi kan inte driva det så här fort längre, utan vi måste alltså på nåt sätt, hitta på ett nytt angreppssätt, va.

**134. Personal:** Och så det där,

**135. Chef:** Om vi får mindre pengar, alltså. För att antingen får vi behålla pengarna som vi har, och då kan vi fortsätta, och säga, det här är nivå, nu har vi anpassat oss. Får vi mindre pengar då måste vi alltså börja göra mera strukturellt, tänka igenom, ja, ännu mera va.

**136. Förälder:** Men så är ju inte läget nu, utan det är ju det hotet, hotbilden framför er, ännu mera besparingar,

**137. Chef:** Jo, ja, jag vet, jag vet att det är så. Men, det är både och va, det pratas mycket också. Men, jag menar, en kommun kan ju välja och ha kvar en viss barnomsorg, och sluta göra nånting annat. Jag menar, det är ju inte bara barnomsorg, har ju andra verksamheter också. Och sen är inte krisen så stor, på kort sikt, utan det kla-, vi hankar oss ju fram, nu hankar vi ju oss fram ett tag, ett eller två år till, va. Det kan bli

nittiosex,<sup>38</sup> va. En chock dårå. Men det tror inte du heller, nä! Så att egentligen så, känns det som att, producenten då alltså, den kommunala barnomsorgen, har *klarat* det här, åtagandet, att gå ner ekonomiskt, va. Och ändå, säga att vi har kvalitet, va.

**138. Personal:** Bibehållen, ja just det.

(Grupp 4, Sekvens 1)

Första sekvensen slutar med att den problematisering av resursminskningar som Personal och Förälder gett uttryck för utifrån sitt underifrånperspektiv har avproblematiserats av Chef utifrån ett ovanifrånperspektiv, som ger honom legitimitet att utlova förbättringar. Därmed har perspektivet skiftats.

Den andra sekvensen av gruppens samtal inleds med att Politiker spontant (utan att ha turen) anknyter till det kritiska perspektivet på "besparingar" varpå Personal (vars tur det är) fortsätter att problematisera möjligheterna till "lugnare takt".

**3. Politiker:** Jag vet att det kommer att sparas ännu mer

**4. Flera:** <skratt><sup>39</sup>

**5. Förälder:** Ja, du får börja igen då.

**6. Personal:** Ja men, jo, det jag kan tänka mig är att det kommer att sparas ännu mer. Jag tror, men jag hoppas inte, att det blir så. Så jag hoppas innerligt att det blir en liten paus och en andhämtning, att man kan se om, var man, behöver sätta in resurserna och så där. Det tror jag alltså, för att man *måste* ju liksom, ha lite r-, nä, lugn och ro, det låter så, Men lite arbetsro, jo! Jo, det var *jättebra* och höra det kanske kommer. Men jag misstänker nog, att

**7. Förälder:** Det blir en kort period!

**8. Personal:** <skratt> Ja! Men jag misstänker att det ska sparas, men vad jag, när det ändå är inne på spara, skulle gärna vilja se att dom pengarna som sparas inom barnomsorgen, öronmärks på något sätt, att dom kommer, ja, barnomsorgen tillgodo, tillbaka, så att säga. (forts)

(Grupp 4, Sekvens 2)

Därefter försvinner tråden för ett tag för att återuppstå när det blir Politikers tur. Politiker talar här mycket formellt, markerar sin politikerroll och tackar för ordet. Politiker bemöts därpå av Tjänsteman som står på tur att tala. Tjänsteman återför samtalstråden till det överordnade avproblematiserande perspektivet och döper samtidigt tråden. Tjänsteman tar stöd av Chef i sin argumentation.

**20. Politiker:** Ja, som representant för mitt parti så är jag rädd för att det kommer att sparas ytterligare. Och är rädd för att, det kommer att gå ut över dom som har, speciella, behov. Tack. /

**21. Tjänsteman:** Jag vet ingenting. Det, och det gör man inte, man vet

---

<sup>38</sup> Dvs årtalet 1996.

<sup>39</sup> Ej som respons till politiker utan till något som sas strax före (innan bandspelaren sattes på).

ingenting. Men om jag ska tro nåt, så tror jag alltså att vi kommer in i en betydligt lugnare takt. När det gäller besparingar och annat. Och nästan oavsett, oavsett politisk utgång faktiskt, i valet, så tror jag att vi kommer in i en lugnare takt. Vi måste göra det för att, man kan köra så här ett par tre år, men sen måste man lugna ner sig, va. Ett tag. För att det här sliter för mycket på personal och alla som är inblandade, och, man har ju sparat förr i den här kommunen, och haft besparingsprogram, det hade man i mitten av åttitalet, va. Då gav man sig efter ett par tre år och så planade man ut det. Jag tror att man kommer att göra så nu också. Har lite svårt att se egentligen, vad det är som ska hindra att vi gör det. Precis som du sa, ekonomin är ju grejad nittiofem, va.

**22. Chef:** Det ligger bra

**23. Tjänsteman:** Nittiosex vet vi inte nånting, men, men, / Det bör greja sig då också. Det kan naturligtvis komma väldigt stora överraskningar, men, kommer det alldeles väldigt stora överraskningar, då måste kommunen vidta helt andra åtgärder, va.

(Grupp 4, Sekvens 2)

I den tredje sekvensen återkommer tråden genom att Förälder önskar sig mer resurser och Personal önskar sig arbetsro, detta är alldeles i slutet av sekvensen och bemöts inte av någon annan. I början av den fjärde sekvensen är alla eniga om att de vill ha "lugnare takt" och skriver upp det på sitt OH-blad.

Lite längre fram i den fjärde sekvensen återknyter Tjänsteman till samtalstråden genom att skämtsamt svara "*Dubbla resurser!*" när Förälder försöker få fram fler punkter att skriva på OH-bladet. Därmed är gruppen tillbaka till frågan om resurser till barnomsorgen, fast nu med fokus på vad man skulle vilja använda ökade resurser till om man fick sådana. Därifrån fortsätter samtalet att avhandla i tur och ordning: att resurserna behövs för volymökning, att detta beror på inflyttning, vilket är konjunkturbetingat, vilket skapar svårigheter att "prognosticera". Tjänsteman har här tagit ledningen över samtalet. Samtalstråden slutar med att Förälder som länge har försökt hitta fler punkter att skriva upp (i rollen som gruppens sekreterare), ger upp när Tjänstemans konstaterande (replik 167) konfirmeras av Chef.

**158. Förälder:** Men om man säger så här, enklare saker då? Nöjda föräldrar? Är det nåt vi vill ha?

**159. Personal:** Jaa, Bara nöjda kunder. Mm!

**160. Förälder:** Naturligtvis.

**161. Chef:** Har vi inte det, så,

**162. Tjänsteman:** Har vi nån enkät ute på barnomsorgen?

**163. Chef:** Ja.

**164. Tjänsteman:** Det har vi.

**165. Förälder:** Personal, som, trivs med sitt jobb?

**166. Personal:** Precis, arbetsglädje

**167. Tjänsteman:** Det ligger ju mycket i det här med lugnare takt.



**168. Chef:** Det blir det då, va!

**169. Förälder:** Ja, ja.

(Grupp 4, Sekvens 4)

De tre i gruppen som var problemorienterade (Politiker, Personal och Förälder) är i majoritet men de finner inte varandra i samtalet och stödjer inte varandras argumentering. Om de hade vunnit diskussionen hade tesen kunnat formuleras som "mer resurser till barnomsorgen". Det vinnande avproblematiserande ovanifrånperspektivets företrädare (Chef och Tjänsteman) stödjer däremot varandras argumentering gentemot de övriga, en argumentering som är utförlig och särskilt av Tjänsteman framförd med emfas och styrka.

Liksom i Grupp 1 kan samtalet analyseras i termer av över- och underordning. Perspektivskifte sker genom argumentering mellan fem olika röster, var och en håller fast vid sitt sätt att se, olika synsätt blir på så sätt synliggjorda. Däremot överskrids inte de olika perspektiven. "Lugnare takt" kunde gruppen ena sig om därför att det var en önskan som alla kunde instämma i, en minsta gemensam nämnare. Man undersöker genom att hävda olikheter, inte genom att gemensamt tala för och emot som i grupperna två och tre. Man skulle kunna säga att de konkreta erfarenheter som Personal och Förälder gav uttryck för, förlorade mot den mer abstrakta argumentering som Tjänsteman och Chef använde sig av. Liksom i Grupp 1 tolkar jag detta som att ojämlikheten i samtalet har sitt ursprung i samtalarnas samhällsliga positioner där de i sina respektive dagliga verksamheter övar upp olika förmågor att argumentera.

Det kan vara så att den osäkerhet som präglade den fjärde gruppens samtal i början av samtalet, kan ha orsakats av att situationen (att samtala dialogiskt och vardagsnära utifrån egna erfarenheter) var annorlunda och främmande för dem, särskilt med den hierarkiska blandning som gruppen bestod av. Personal fick munhäfta inför Chef, Politiker höll färdigskrivna tal, Chef och Tjänsteman avvaktade innan de alltmer tog över i samtalet.

### **Sammanfattande analys**

Här följer så en sammanfattande analys av ovanstående redovisning av samtalstrådarna.

#### *Samtalstrådarnas innehåll*

I alla grupper har erfarenheterna av den nyss genomförda nedskärningen och den samtidiga omorganisationen av både kommunens organisation i stort och av barnomsorgsförvaltningen, satt sin prägel på samtalens innehåll. Alla samtal kretsar mer eller mindre kring

försök att hitta lösningar som kan bidra till barnomsorgens fortsatta verksamhet med minskade resurser. Lösningarna ser olika ut beroende på om de kommer ur ett över- eller underordnat perspektiv.

Lösningar ur ett överordnat perspektiv innebär att man ställer krav på ökat ansvar hos olika grupper, på föräldrar (mer tid till barnen), på personal (större engagemang i arbetet) och på politiker (informera föräldrar om sina beslut, lyssna till chefernas kunskap).

Lösningar ur ett underordnat perspektiv innebär att man vill ha information för att förstå vad som händer och helst också få möjlighet att påverka de förändringar som har betydelse för de egna arbetsvillkoren. Jag kan också se att inifrånperspektivet innebär att man försöker hitta praktiska lösningar som åldersindelning och minskade öppettider, medan utifrånperspektivet innebär att man ställer krav på ökade resurser.

I Grupp 1 och 4 håller sig samtalen på en abstraherande och övergripande nivå huvudsakligen dominerade av ett ovanifrånperspektiv, det är chefer och tjänstemän som till stor del styr samtalsinnehåll. I Grupp 2 och 3 handlar samtalen om konkreta och nära ämnen, underifrånperspektivet dominerar, det är Personal som präglar samtalsinnehåll.

#### *Samverkan eller konkurrens*

Stor betydelse för samtalsinnehållsliga utveckling har samtalarernas förmåga att integrera, respektive konkurrera ut, innehållet i varandras repliker. Om alla i gruppen deltar aktivt i samtalen och bygger vidare på de andras repliker så är det goda förutsättningar för att samtalsstråden hela tiden leder vidare, förändras och utvecklas. Om bara några få deltar aktivt och dessutom konkurrerar med varandra om tolkningsföreträdet så kan samtalsstråden stagnera när samtalen fastnar i upprepningar och/eller talar parallellt, förbi varandra.

Linell (1996) gör en indelning av samtal i fyra diskurstyper:<sup>40</sup>

1. Symmetrisk/kooperativ
2. Symmetrisk/kompetitiv
3. Asymmetrisk/kooperativ
4. Asymmetrisk/kompetitiv

Med hjälp av dessa diskurstyper karakteriserar jag här de fyra gruppernas samtal. Bedömningen av symmetri/asymmetri görs utifrån de tidigare redovisade analyserna av samtalsmätning och interaktionell styrning. Bedömningen av i vilken grad grupperna är

---

<sup>40</sup> Indelningen är närmare beskriven i kapitlet "Tidigare forskning".

kooperativa eller kompetitiva görs utifrån detta avsnitt om samtals-trådar.

Grupp 1 har ett samtal som till största delen är asymmetriskt kooperativt (3)<sup>41</sup>, samtals innehåll domineras av en samtalare. När Förälder försöker protestera men ignoreras övergår samtalet till att bli asymmetriskt kompetitivt (4). Företrädarna för inifrånperspektivet har sinsemellan en viss symmetri och deras inbördes samtal är kooperativt (1). Gruppen fastnar i stora delar av samtalet i det överordnade inifrånperspektivet, men Tjänsteman tvingar ibland fram skifte av perspektiv till ett överordnat utifrånperspektiv. Även detta sker symmetriskt kooperativt (1) eftersom gruppen accepterar och integrerar dessa skiften. Gruppen går ändå inte runt sin barnomsorgsstaty<sup>42</sup> på det sätt de skulle kunnat göra om Chef hade varit mindre dominerande och Förälder mer påstridig.

Grupp 2 har ett samtal som till största delen är symmetriskt kooperativt (1), många samtalare påverkar samtals innehåll. Men här finns också symmetriskt kompetitiva drag (2), dels dolda sådana mellan samtalare inom samma underifrån/inifrånperspektiv, dels en uttalad och jämnstark kamp mellan ovanifrån/inifrån och underifrån/inifrånperspektiven. Gruppen fastnar dock oftast i sitt samtal i det underordnade inifrånperspektivet (tack vare alla Personal), som inte i tillräckligt hög utsträckning blir utsatt för något annorlunda synsätt. Gruppen går inte runt sin barnomsorgsstaty i den utsträckning de skulle kunnat göra om Chef och Förälder tydligare hade hävdad sin uppfattning. Trots detta är samtalsämnen hela gruppens skapelse, det finns inget ignorerat motstånd.

Grupp 3 har ett samtal som omväxlande är symmetriskt kooperativt (1) och (dolt) kompetitivt (2). Gruppen skiftar samtalet igenom mellan det underordnade inifrånperspektivet, det underordnade utifrånperspektivet och det överordnade inifrånperspektivet. Gruppen tar sig alltså ständigt runt sin staty, samtalet är hela gruppens skapelse. Främst Förälders motstånd tvingar fram denna rörelse, men även Chefs lyhördhet och förmåga till problematisering.

Grupp 4 har ett samtal som främst är asymmetriskt kompetitivt (4) och kampen står då mellan det överordnade inifrånperspektivet och det underordnade utifrånperspektivet, när Förälder utmanar Chef och Tjänsteman. Men det är också symmetriskt kompetitivt (2) när två något olika överordnade inifrånperspektiv tävlar om tolkningsföreträdet. I vissa delar är gruppens samtal också asymmetriskt kooperativt (3) mellan de överordnade och underordnade inifrånperspektiven, då Personal stöder Chef. Den kompetitiva karaktären i gruppens samtal bidrar till ett ständigt skiftande mellan olika per-

---

<sup>41</sup> Siffrorna inom parentes hänför sig till diskurstyperna.

<sup>42</sup> Se föregående avsnitt i detta kapitel.

spektiv, gruppen tar sig runt barnomsorgsstatyn varv på varv, men utan att integrera och komma vidare.

Enligt min mening borde en rationell och ideal dialog bestå av ett skiftande mellan kooperativ och kompetitiv argumentering inom ett symmetriskt förhållningssätt. Samtal behöver pendla mellan att vara samverkansinriktade och konfronterande för att leda vidare, förbi de enskilda perspektiven till nya gemensamma (överskridande) perspektiv. Denna kombination, i jämna doser, återfinns egentligen inte i någon grupps samtal. Grupp 1 och 4 är alltför asymmetriska medan Grupp 2 och 3 är alltför kooperativa.

### *Informell konversation eller debatt*

Samma yttre ramar resulterade i olika sätt att samtala i kvinnogrupperna respektive mansgruppen. Kvinnorna talar ofta med en gemensam röst och följs åt genom olika åsikter. Detta tolkar jag som att meningen med att samtala är att uppnå gemenskap. Intensitet i kvinnornas samtal uppstår när de tillsammans skapar en gemensam mening. Konsekvensen är att samtalen är kooperativa till formen, medan oenigheter förblir uttalade och dolda. Kvinnorna gör snabbt sina samtal till något som mest påminner om de vardagliga informella samtal kvinnliga vänner emellan som Coates (1986) och Nordenstam (1987) beskriver.

I det informella samtalandet (re)konstruerar kvinnorna föreställningen om sig själva som kvinnor. Av samtalen framgår hur denna konstruktionsprocess går till. Här följer ett utdrag ur ett samtal om dagbarnvårdarens yrkesroll som konstruerar dagbarnvårdarens professionalitet som den heroiska moderns.

**82. Personal DBV:** Jag har haft egen småbarnsavdelning i år, med fyra, den äldsta hade precis fyllt tre, och den yngsta, ett och ett halvt

**83. Förälder:** Fyra stycken såna?

**84. Personal DBV:** Mmm! Två ett och ett halvt åringar, en tvååring och en treåring, (ohb)

**85. Personal ÖF:** Det är en ganska vanlig, det är en vanlig arbetssituation hos dagmammorna,

**86. Flera:** (ohb)

**87. Personal ÖF:** fyra barn under tre år.

**88. Personal DBV:** Då gäller det att få in rutiner och va effektiv, annars spricker det, det gör det ju ibland.

**89. Förälder:** Det skulle aldrig jag klara.

**90. Personal ÖF:** Det tycker jag är suveränt

**91. Chef:** Dagmammorna är jätteduktiga

**92. Förälder:** Fantastiskt!

**93. Personal Fack:** Ja, jag tycker det. För att jag menar, ni är rätt ensamma, ni ska laga mat, ni ska fixa allting, jag tycker det är,

**94. Personal ÖF:** Joo, det kräver ju väldigt mycket förberedelse, .

**95. Personal DBV:** (ohb) organisationen (lågt)

**96. Personal Fack:** Vi är ju tre!

**97. Chef:** Det finns inga som är så bra på att organisera som dagmamorna, för ni har verkligen fått lära (ohb)

**98. Flera:** Jaa, precis. Just det.

(Grupp 2 Sekvens 3)

Kvinnorna bekräftar och integrerar varandra i sitt samtalande, i den asymmetriska gruppen riktas detta till stor del från de underordnade till den överordnade. I de symmetriska grupperna riktar sig alla till alla. När någon bryter mot detta mönster och inte bekräftar de övriga, inte integrerar vad de andra har sagt och dessutom tar mer än sitt utrymme, så blir hon avbruten, eventuellt också motsagd. Toleransnivån är olika gentemot olika personer, högre gentemot den som av någon orsak får hög status i gruppen.

Männen talar ofta med olika röster och tävlar om att vinna samtalet. De skapar debatt i sitt samtal. Intensitet i männens samtal uppstår när de med känsla och emfas försöker övertyga varandra om vad som är rätt och fel i olika uppfattningar. Detta tolkar jag som att meningen med att samtala är att visa självständighet, genom skiljaktigheterna blir individerna tydliga. I de uppföljande intervjuerna säger sig alla utom en ha upplevt irritation gentemot andra samtalare i gruppen. Detta tror jag kan vara en följd av samtalets kompetitiva karaktär. Deltagarna kände avstånd snarare än närhet sinsemellan.

### *Kommunikativa roller*

I min analys av samtalen har jag försökt finna kommunikativa roller som har betydelse för perspektivtagandet (perspective setting, Rommetveit 1990). Därför har jag skilt ut vem som ger en första impuls till en samtalstråd, vem som därefter ger denna impuls riktning och fokus och vem som eventuellt utmanar denna riktning och kanske förändrar den. Dessa olika sätt att påverka innehållet får olika konsekvenser.

Att ge en impuls (så ett samtalsfrö) verkar ha minst betydelse, att rikta in fokus genom att sätta ett begrepp på (döpa) fenomenet har däremot stor betydelse för ur vilket/vilka perspektiv det därefter behandlas. Det är som att sätta ett handtag på samtalstråden, det innebär en insnävning och fokusering på de aspekter av fenomenet som begreppet ifråga ger utrymme för. Den som skapar begrepp i samtalet (t. ex. föräldraansvar) styr därmed också samtalets inriktning. Om en samtalstråd inte blir döpt så blir det egentligen ingen samtalstråd, ämnet framstår inte som något tydligt i sig, det går inte att fokusera och hantera.

Även en opponerande röst kan vara av avgörande betydelse för vilken vändning en samtalstråd tar, alltifrån att skapa förvirring för

stunden, till att utmana den rådande uppfattningen och förändra denna. Opposition får antingen till resultat att gruppen fördjupar sin gemensamma undersökning, eller så ignoreras den som opponerar sig.

Det ideala för att uppnå målet att vandra runt statyn är alltså ett samtal i balans där många olika och starka röster bidrar till att gruppen inte fastnar i något dominerande perspektiv. I nästa kapitel ska jag mer ingående granska hur förändring av perspektiv går till.

## Perspektivförändring

I det här avsnittet ska jag fördjupa analysen av hur perspektiv förändras, och därmed fokusera samtalsprocesser snarare än samtalsinnehåll. Det är individers enskilda perspektiv som förändras, men denna förändring är beroende av den kontext som samtalsprocessen utgör.

Perspektivförändring i gruppssamtalen ser ut att ske på tre olika sätt. När de röster som gör sig hörda befinner sig inom ett och samma perspektiv (som t ex Personals underordnade inifrånperspektiv), sker en *breddning* av detta perspektiv. När rösterna i stället talar utifrån olika perspektiv så sker *perspektivskiften*, vilka kan vara antingen kooperativa eller kompetitiva till sin karaktär. Ibland sker en kvalitativ förändring som inbegriper flera perspektiv på så sätt att de olika perspektiven *överskrids* och gruppen skapar ett nytt gemensamt perspektiv. Det empiriska underlaget för dessa analyser redovisades i det föregående avsnittet.

### **Breddande inom ett perspektiv**

Här följer en redovisning av faktorer som bidrar till att perspektivförändring stannar vid breddande.

Om samtalsgruppen är homogen, om samtalsarna har likartade erfarenheter, likartade sätt att se på världen och skapa mening, så finns det små förutsättningar för olika perspektiv att göra sig gällande (i princip bara genom att man föreställer sig hur det är att ha ett annorlunda perspektiv). Förutsättningarna för att förändra perspektiv inskränker sig då till breddande av det egna perspektivet. Perspektivensidighet uppstår också om någon dominerar (och tillåts dominera) samtalen och andra samtalsare inte deltar aktivt av någon orsak. En svag samtalsare som objektiveras av övriga samtalsare hindras att tala i egen sak, som ett subjekt. Det hegemoniska perspektivet förstärks, inget motstånd utmanar till problematisering. När perspektiv saknas blir det dominerande perspektivet inte belyst från något annat håll och framstår därmed inte som ensidigt.

Att ett perspektiv blir "för svagt" beror ibland på att något annat är "för starkt". Stark förankring i det egna perspektivet resulterar i krav på anpassning, andra perspektiv upplevs som irrationella. Avsaknad av förståelse för andras perspektiv innebär avsaknad av beredskap att ifrågasätta det egna perspektivet och därmed avsaknad av möjligheten att finna lösningar som inbegriper fler perspektiv än det egna. Dilemman syns inte när ett starkt perspektiv inte kontrasteras mot något annat synsätt, verkligheten tas för given som oproblematiske. När företrädare för ett perspektiv blir för starka innebär det att hela gruppen sugas in i detta kraftfält och lätt fastnar där.

Det händer under samtalens gång att samtalare blir irriterade på varandra vilket kan leda till att samtalstråden klipps av. Irritation tog sig oftast indirekta uttryck genom att ignorera repliker, eller genom att vädja till resten av gruppen för att gå emot någon enskilds åsikt. I de manliga grupperna förekom också ironi. Samspelet i en grupp handlar om så mycket mer än att föra ett rationellt resonemang om sakfrågor, deltagarna svarar lika mycket på varandra som personer som de svarar på varandras repliker.

När samtalarna använder ord som är positivt eller negativt laddade framstår ett synsätt som självklart och undgår därmed att ifrågasättas. Ordens laddning innebär att en eventuell dold betydelse inte kan bemötas, inte kan förändras, utan befästs och förstärks ensidigt. (Jämför med resonemanget om att "sätta begrepp" i föregående avsnitt.)

Spänningar inom ett perspektiv kan bidra till att samtalet stagnerar när motsättningar inte görs explicita som motsättningar. Motsättningar förbises ofta i stället för att vara orsak till ifrågasättande och undersökning. Otydlighet och halvkvädna visor innebär en vaghet som hindrar skiftande av perspektiv. I rollen som anställd är det inte tillåtet att kritisera politikerns beslut, (eller för den delen att kritisera verksamheten inför föräldrar) uppgiften är att lojalt genomföra beslutet. Kritiken blir inte tydligt uttryckt (problem blir inte nämnda) och därmed svår att bemöta vare sig man håller med eller ej.

Breddande inom en perspektivhegemoni sker genom en utveckling av (några av) samtalarnas föreställningar, de lyssnar till varandra, bidrar med egna erfarenheter, modellerar fram en gemensam tanke. Denna modellering kan exempelvis ta form av en utveckling från ensidighet (vi ställer krav på andra) till tvåsidighet (vi ställer samma krav på oss själva), som därefter blir förslag till lösningar (vi vill samarbeta med de andra). Inom ett (professionellt) perspektiv kan det utvecklas en dynamik mellan underifrån/inifrån- och ovanifrån/inifrånperspektiven när en överordnad och en underordnad berättar om sina respektive erfarenheter. Inifrånperspektivet blir på

detta sätt mer allsidigt belyst, men fortfarande bara inifrån. De professionella försöker förstå hur det är att vara politiker, förälder eller barn, utan att gå så långt att ett utifrånperspektiv kan etablera sig (vilket ju skulle innebära skifte av perspektiv). Så även om ett perspektiv genomsyrar samtalet, har breddandet inneburit en utveckling inom detta perspektiv som även kan inbegripa en öppnare attityd till att ifrågasätta sig själv och sin egen roll i organisationen. Däremot utvecklas inga förutsättningar att skifta eller överskrida det förgivettagna perspektivet. Det som saknas när perspektiv breddas är tydligt uttryckta motsatta/annorlunda erfarenheter och åsikter, vilket hade kunnat skapa förutsättningar för problematisering och fördjupning. Det räcker inte med kooperativ öppenhet, det krävs också att olika uppfattningar blir tydliga för att kunna gå vidare till att skifta perspektiv.

### **Skiftande mellan perspektiv**

Att samtalarna skiftar perspektiv innebär att gruppens samtal innehållsmässigt skiftar mellan de olika samtalarnas olika uppfattningar. Skiftandet innebär att samtalarna kommer till tals med sin egen röst, sin egen intention, och kan hävda sina specifika erfarenheter. Detta bemötande kan, som jag ser det i mitt material, ske på två olika sätt, kooperativt eller kompetitivt.

#### *Kooperativt perspektivskifte*

Kooperativt perspektivskifte innebär att samtalarna gemensamt skiftar från ett synsätt till ett annat. Särskilt kvinnorna talar på det här sättet, med en kollektiv röst<sup>43</sup>, vilket bevarar den relationella jämvikten. Det är en gemensam undersökning som till formen präglas av enighet, där så gott som alla i gruppen deltar samtidigt och integrerar varandras repliker. Alla befinner sig samtidigt vid samma utsiktspunkt och förflyttar sig tillsammans till nästa. Olika synsätt bryts inte mot varandra när samtalarna samtidigt ger uttryck för samma uppfattning. Åsikterna växlar men enigheten består, därmed minskar möjligheten att uppmärksamma dilemman och komplexitet. I denna undersökande samtalsform verkar det naturligt att alla deltar samtidigt och funderar högt tillsammans i vandrigen mellan motsatta argument. Men man nöjer sig med att lyssna på varandras olika synsätt och går sällan vidare från det kooperativa perspektivskiftandet till att utveckla någon ny perspektivöverskridande uppfattning.

Det kooperativt symmetriska perspektivskiftandet innebär att alla röster sätter spår i samtalet och påverkar samtalets innehåll, alla

---

<sup>43</sup> Se Coates m fl i kapitlet "Tidigare forskning".



blir bemötta och integrerade av de övriga i gruppen. Detta är fallet i Grupp 2 och 3. I Grupp 1 är det de tre "professionella" som ibland bemöter varandra integrerande, asymmetrin förhindrar att det kooperativa perspektivskiftandet inbegriper alla i gruppen.

När en opponerande röst tydligt framstår som avvikande i det kooperativa perspektivskiftandet tvingas däremot gruppen att gå lite djupare i och med att det då sker en problematisering. Det är dessa opponerande röster som kan vara bryggan över till perspektivöverskridande.

### *Kompetitivt perspektivskifte*

Kompetitivt perspektivskifte innebär att deltagarna var och en för sig talar för sitt perspektiv, öppet argumenterande mot varandra. Detta förekommer huvudsakligen i den manliga gruppen.

Det kompetitiva sättet att skifta perspektiv innebär att samtalsparterna inte integrerar varandras bidrag i samtalen. Samtalsparterna svarar på varandras repliker, men de bygger inte vidare på varandras argument. Detta sätt att samtala resulterade bl a i att det endast var en tes som Grupp 4 kunde enas om att skriva som en gemensam vilja till förändring. Även om flera samtalsparter uttrycker liknande önskningsom förändringar kan inte gruppen enas om att formulera sig gemensamt. Enligt min tolkning beror detta främst på att samtalsparterna inte stöder varandras talande, vilket får som konsekvens att de inte heller kan integrera sina synsätt.

En stark kompetitiv form får samtalen när det blir debatt mellan två personer vilket innebär att gruppens övriga deltagare får rollen som publik. I det kompetitiva argumenterandet förblir samtalsparterna objekt för varandra, någon subjekt-subjekt-relation utvecklas inte.

Dilemman blir synliga när de olika perspektivföreträdarna kommer till tals, men eftersom ingen integrering sker så sker inte heller någon utveckling av nya gemensamma synsätt. Antingen vinner någon samtalsstävlingen eller också är man eniga om att vara oeniga. Samtalsparterna verkar inte ta något gemensamt ansvar för att hantera de dilemman de får syn på vilket innebär att någon ny perspektivöverskridande uppfattning inte utvecklas.

Ytterligare en kompetitiv samtalsform är parallell argumentering, som förekommer i flera grupper. När var och en fortsätter på sitt eget spår innebär det att konkurrens uppstår om talutrymmet, även om samtalsparterna i sak egentligen inte motsäger varandra. Med en mindre argumentativ samtalsstil skulle samtalsparterna kanske hinna uppfatta varandras argument som ömsesidigt berikande. Samtalsparterna hinner inte lyssna på varandra när de är ivrigt uppfyllda av vad de vill ha sagt. I ett perspektivskiftande samtal är det lyssnandet som är bryggan över till perspektivöverskridande.

## Överskridande av perspektiv

Överskridande av perspektiv innebär att en samtalsgrupp förmår integrera och vidareutveckla två eller flera samtalares olika erfarenheter och synsätt till något nytt, som i bästa fall innebär att man tack vare ett ökat aspektseende kan se en vidare horisont. Tillsammans överskrider gruppen de enskilda individernas förmåga att förstå de komplexa samhällsliga företeelser som de talar om, när de innehållsmässigt integrerar varandras erfarenheter. Genom överskridandet utvecklas nya och gemensamma synsätt som ingen enskild individ hade från början. I alla grupper sker en början till överskridande av perspektiv just i slutet av gruppernas samtal.

Överskridandet i Grupp 1 skedde när perspektivhegemonin utmanades genom att Förälders avvikande åsikt till slut både accepterades och förstärktes. Förälders protester hörs inte så ofta och ganska vagt, men de har ändå betydelse för processen av perspektivförändring. Tjänsteman har rollen som perspektivskiftare genom att utförligt argumentera mot den tidigare hegemoni tesen. Efter denna argumentering kan inte det tidigare jämviktsläget återställas och förvirring uppstår. Avgörande i det läget är att Chef tar till sig den problematisering som skiftet av perspektiv innebär och gör avbön, när hon inser vilka konsekvenser hennes tes får för föräldrar. Skiftet av perspektiv innebär att Föräldern förvandlas från ett objekt till ett subjekt i Chefs ögon. Efter detta skifte av perspektiv är det möjligt för Tjänsteman att påbörja en ny lösning av problemet som integrerar de tidigare disparata synsätten.

I Grupp 2 sker i slutet av samtalet något som jag tolkar som en början till överskridande av perspektiv. Det gäller den enda tes som Chef hävdar i samtalet (att all personal måste ta större ansvar och vara kreativa för att barnomsorgen ska fungera trots minskade resurser). Chef bemöts av en stark "personalröst" från flera personer som hävdar sina erfarenheter (bl a av bristande information som hinder för delaktighet). De olika synsätten studsar mot varandra. Chef ger sig inte utan vidhåller att arbetet blir roligare om man engagerar sig. Personal ger sig inte utan vidhåller sitt krav på information för att vilja vara delaktiga. De skiftande perspektiven integreras inte förrän i slutet av samtalet då Chef ingående förklarar vad hon menar varpå Personal instämmer i detta men också säger att de då vill ha vissa villkor uppfyllda först, vilket Chef accepterar. Till slut når de alltså fram till varandra: om Personal får information så vill de vara delaktiga och ta ansvar. Någon ytterligare utveckling av vad denna, nu gemensamma, vilja till förändring skulle kunna innebära sker aldrig, samtalstiden är slut.

Disparata perspektiv tydliggörs just därför att ingen ger sig och då blir alla tvungna att borra djupare i problematiken. Motsättningarna

resulterade i ett livligt samtal mellan ovanifrån- och underifrånperspektiven. Motsatta uppfattningar blir formulerade i en argumentering där alla bygger vidare på det som sagts, med frågor, invändningar och egna erfarenheter, på ett öppet och undersökande sätt. Det är bara i den här samtalstråden som motsättningar blir tydliga i gruppens samtal och det är bara här som perspektivöverskridande sker.

Konsten att argumentera kooperativt verkar ligga i förmågan att samtidigt lyssna både inåt och utåt. Att samtidigt ta till sig den andres argument och driva sina egna och att i denna dubbelriktade process också förändra och utveckla sitt tänkande. För att detta ska fungera verkar det vara viktigt att parterna är jämnstarka. Perspektivskiftandet har fortfarande en kooperativ karaktär. Att det leder till överskridande beror på att de olika synsätten blev så tydliga.

Överskridandet i Grupp 3 sker tack vare att Förälder hävdar en uppfattning som avviker mot de professionellas och som tvingar gruppen att hantera det mesta som tas upp mer ingående. Vilket till slut leder en av samtalstrådarna fram till en överskridande kompromiss, som de professionella utformar som en konkret lösning på en konkret problematik.

I Grupp 4 sker också en början till perspektivöverskridande i samtalets sista minut. I slutet av samtalet återkommer Förälder till ämnet om valfrihet i form av kundval (i vilken utsträckning föräldrar har reell möjlighet att välja barnstuga). Förälder hävdar då att det är politikernas vision att föräldrar ska bygga egna barnstugor (föräldrakooperativ) och att det är därför som politiker vill ha kvar köerna inom barnomsorgen. Tjänsteman bekräftar och bygger vidare på detta (kooperativt perspektivskiftande), genom att berätta vilka problem som uppstår när privata barnstugor ska byggas. Förälder fortsätter sedan problematiserandet ur ett kommunalt perspektiv; om de privata barnstugorna går omkull så är det ändå kommunen som ska ta hand om det hela. Här närmar sig de två tidigare kombattanterna varandra genom att se problematiken ur varandras perspektiv och de första stegen till ett perspektivöverskridande tas, som jag ser det. Om samtalet hade fortsatt en stund till är det möjligt att Tjänsteman och Förälder tillsammans hade kunnat hitta lösningar som inbegrep bådas erfarenheter.

Som vi har sett i alla grupperna är överskridandet av perspektiv något som sker eller nästan sker i slutet av samtalen, vilket kan tyda på att den tid grupperna hade till sitt förfogande var för kort för att utveckla nya gemensamma perspektiv.

Överskridande av perspektiv innebär att gruppen förmår integrera flera olika individers olika erfarenheter och åsikter till något nytt. Gruppen överskrider och integrerar de enskilda individernas för-

måga att förstå komplexa samhälleliga företeelser. En förutsättning för detta är att olika perspektiv blir så synliga att alla i gruppen uppfattar alla perspektiv som lika verkliga och lika sanna. Den högre graden av komplexitet bidrar till att det uppstår dilemman. Nästa steg i överskridandet innebär försök att överbrygga olikheterna och hitta lösningar på dilemmat, lösningar som inbegriper de olika synsätten. Detta kräver en subjekt-subjekt-relation där var och en försöker förstå den andre ur dennes eget perspektiv samtidigt som man är medveten om att man själv har ett perspektiv som kan ifrågasättas. En djupare förståelse för samhällelig problematik kan kanske skapa förutsättningar för att hitta konstruktiva sätt att hantera sådana gemensamma komplexa problem.

Att komma dithän att samtalare relaterar till varandra (och sig själva) som intentionella subjekt verkar kräva att en grupp har passerat de breddande och skiftande stadierna i sitt samtal. Man måste först se och höra varandra för att därefter kunna se varandra som subjekt och införliva varandras synsätt. Samtalarna behöver tillräckligt lång tid för att kunna utveckla en subjekt-subjekt-relation, vilken jag ser som nödvändig för perspektivöverskridande.

### **Sammanfattande analys**

De föreställningar om verkligheten som konstrueras i gruppernas samtal är mer ensidiga och förenklade om det är ett perspektiv som dominerar, men mer mångsidiga och komplexa ju fler perspektiv som kommer till uttryck. För att grupperna ska kunna uppfatta mångsidigheten som dilemman krävs det att olika enskilda perspektiv tydliggörs och att samtalarna gemensamt skapar ett nytt övergripande perspektiv som både kan härbärgera olikheterna och inom vars ram nya föreställningar kan utvecklas. Som jag tidigare har varit inne på<sup>44</sup> krävs det av samtalarna närhet och distans till både sig själv och andra. Samtalarna behöver ha en förmåga att samtidigt vara kompetitivt (framgång för egen del) och kooperativt (förståelse för andra) inriktade.

#### *Social position och kön*

För den som har en överordnad respektive underordnad social position kan möjligheten att överskrida perspektiv förhindras av olika svårigheter. Det kan vara lika svårt för den överordnade att "våga lyssna", som för den underordnade att "våga tala", eftersom det i viss mån innebär att släppa kontrollen, att släppa makten att definiera verkligheten. Med en yrkesroll som kräver abstrakt tänkande och att vara drivande, är det kanske svårare att upprätthålla en subjekt-

---

<sup>44</sup> Se avsnittet "Skruvstäd eller vävande" i föregående kapitel.

subjekt-relation, att skifta perspektiv och att lära av andra? Det krävs ett självkritiskt reflekterande förhållningssätt hos den chef som vill bidra till ett symmetriskt och perspektivöverskridande gruppsamtal. I tre av de fyra gruppernas samtal sker överskridandet när den överordnade accepterar andra perspektiv än det egna. Den överordnade har (och ges) makten att tillåta eller förhindra överskridande av perspektiv.

På motsvarande sätt kan jag tänka mig att den som har en underordnad yrkesroll<sup>45</sup> kanske inte är van att hävda sina åsikter (gentemot överordnade), att driva sin vilja, eller att ha kontroll över en verksamhet. Detta kan göra det svårt att hålla fast vid sin egen tanke och utveckla denna i mötet med andra. Den underordnade blir känslig för samspelet i gruppen och de dominansmönster som utvecklas där för att kunna delta aktivt och bidra med sina egna erfarenheter. Särskilt kan detta gälla underordnade kvinnor, med tanke på de "kvinnliga" icke-självhävdande samtalsmönstren. Belenky m fl (1986) hävdar med hänvisning till Freire att en lärare ska vara som en barnmorska<sup>46</sup> för att uppmuntra kvinnliga elever att uttrycka sin egen röst. Jag menar att detta också kan vara ett ideal för hur en överordnad bör förhålla sig för att bidra till ett symmetriskt samtal, särskilt om de underordnade är kvinnor.

Vad jag kan utläsa ur mitt material är att kvinnogrupperna verkar ha lättast för att följsamt lyssna in varandra, men svårare med att vara tydliga i sina budskap, oenighet förblir dold och kan inte fungera som motor i samtalet. Kvinnorna går in i de olika perspektiven gemensamt och undersöker gemensamt varje perspektiv utifrån dess egna förutsättningar. Kvinnorna bemöter sällan varandra öppet utmanande, däremot indirekt, och alla är involverade samtidigt. Den konkreta nivån som kvinnornas samtal oftast befinner sig på innebär också låg grad av abstrahering.

Männen verkar tvärtom ha svårast att lyssna in och integrera varandras åsikter, därför sker ingen gemensam utveckling, men budskap och oenighet är tydliga. Männen ser andras perspektiv, argumenterar och prövar hållbarheten i andras argument, utifrån det egna perspektivet. I argumenteringen möts de man mot man.

Om jag hårdtrar skillnaden mellan kvinnorna och männen finner jag att kvinnorna är kooperativt relationsinriktade, därför går de runt den heta gröten, medan männen är kompetitivt sakinriktade

---

<sup>45</sup> Detta innebär att föräldrar och politiker, som inte har sin position given inom den kommunala barnomsorgsorganisationen, kan ha yrkesroller (och därmed "kommunikativa vanor") av alla olika slag.

<sup>46</sup> Den förste som praktiserade denna pedagogiska barnmorskekonst var Sokrates (Molander 1993:92).

och "the winner takes it all". I båda fallen förhindras överskridande av perspektiv.

### *Den dialektiska formen*

Dialektik är ett begrepp som kommer från grekiskan, "dialektike techne" som betyder samtalskonst. Enligt Filosoflexikonet (1993) är dialektik en både svårhanterlig och mycket använd term som förändrat sin betydelse under årens lopp. Här använder jag termen på samma sätt som Platon och Schleiermacher (däremot inte som Kant, Hegel eller senare moderna filosofer):

Det är hos Platon som "d." präglas som systematiskt begrepp. Platon betonar d:s bindning till *samtalet* (dialogen). D. är ett uttryck för konsten att föra ett samtal, ... en metod som består i att under samtalens framåtskridande (fråga-svar) mellan deltagarna, bryta ner och överskrida de motstridande åsikterna, för att nå kunskap om verkligheten (idéerna). ... Schleiermacher går i sina föreläsningar på 1820-talet i likhet med Hegel tillbaka till Platon för att på nytt prägla d.-begreppet. I långt högre grad än Hegel betonar han emellertid, att d. först och främst är en teori om *samtalssituationen*, alltså en kommunikationsteori, där ändamålet är att övervinna de motstridande åsikterna hos de diskuterande parterna. Schleiermachers d.-teori har emellertid endast haft ringa inflytande på den senare utvecklingen, som helt och hållet är präglad av uppgörelsen med Hegel. (Filosoflexikonet 1993:112-113)

Samtalsprocessen får en dialektisk form när en tes möter sin antites och de båda övergår i en ny syntes. Enligt mitt sätt att se innebär breddande inom ett perspektiv att flera teser staplas på varandra utan att stöta på något motstånd (Tes + Tes + Tes osv). Detta breddande sker antingen på ett integrerande eller parallellt sätt. Skiftande mellan olika perspektiv innebär att en tes stöter på motstånd, men att ingen förändring sker (Tes + Antites + Tes + Antites osv). Detta sker antingen på ett kooperativt eller kompetitivt sätt. Överskridande mellan olika perspektiv innebär att något nytt och gemensamt skapas (Tes+Antites=Syntes), vilket alltid sker på ett kooperativt sätt och alltid är både differentierande och integrerande. Olikheter blir tydliga som utgångspunkter för nyskapande. En ny kollektiv jämvikt uppstår i och med att samtalen med gemensamma ansträngningar har kunnat överskrida olika synsätt.

Dialogmöten, som jag ser det, kan ha som syfte att skapa arenor (tid och rum och fokus) som växthus för meningsskapande. Samtalen förväntas inte göra något annat än att ge uttryck för sina synsätt (meningsbärande perspektiv och meningsskapande tanke-mönster) och därigenom öva sig att skifta perspektiv. Svårigheten med att skapa förutsättningar för perspektivöverskridande är just balansen mellan talande och lyssnande mellan *alla* samtalare. Det

spelar kanske inte så stor roll om det sker kooperativt eller kompetitivt, huvudsaken är att olika röster kommer till tals för att uppnå perspektivskifte. Därefter krävs av alla en förmåga till subjekt-subjekt-relation, för att integrering ska kunna ske. Först då finns förutsättningarna för att gruppen ska kunna konstruera en delvis ny och gemensam bild av verkligheten och därmed utveckla ny kunskap.

## Sammanfattning

Deltagarnas möjligheter att var och en ge *sin* syn och att påverka den gemensamma konstruktionen av kunskap om barnomsorgsverkligheten i samtalen, påverkas av interaktionens olika karaktär av symmetri respektive asymmetri. En underordnad har svårt att göra sin röst hörd i ett asymmetriskt gruppsamtal som domineras av överordnade. I symmetriska grupper präglar de underordnade samtalsens innehåll i minst lika stor omfattning som de överordnade. Graden av a/symmetri har betydelse för möjligheterna till perspektivförändring på så sätt att ju mer symmetriskt samtalet är desto fler olika röster kan göra sig hörda.

Perspektivförändring kan ske mellan varje replik. Perspektivförändring kan också ske övergripande i varje diskussionsämne och kan då beskrivas som en dialektisk process (tes-antites-syntes) som när den fullföljs bidrar till problematisering (dilemman uppstår) och ömsesidighet (subjekt-subjekt-relation skapas), vilket skapar förutsättningar för perspektivöverskridande.

I kvinnogruppernas samtalsprocesser framstår skillnader i erfarenheter och åsikter som otydliga och oenighet förblir dold, de fastnar i gemenskapen. Kvinnogrupperna är kooperativt relationsinriktade, både avseende samtalsstil och samtalsämne. Den manliga gruppen är kompetitivt sakinriktad. Skillnader i erfarenheter och åsikter är tydliga och oenighet demonstreras öppet, vilket resulterar i att männen fastnar i ett vinna-förlora-spel.

Att olikheter accepteras är väsentligt för möjligheterna att utveckla nya gemensamma synsätt i gruppsamtal, liksom att olikheterna integreras vilket kräver att samtalet har en kooperativ och symmetrisk karaktär. Det är alltså två förhållanden jag vill poängtera betydelsen av för att gruppsamtal ska kunna bli perspektivöverskridande, dels betydelsen av differentiering (för att inte fastna i breddande) och dels betydelsen av integrering (för att inte fastna i skiftande).

# Samtalarnas lärande

Detta tredje kapitel av resultatredovisningen har en mer diskuterande karaktär än de två föregående. Här använder jag slutsatserna från de två tidigare resultatkapitlen<sup>1</sup> för att föra ett resonemang om konsekvenser för samtalarnas lärande. Konsekvenser som kan uttolkas ur första resultatkapitlets redovisning av gruppernas samtalsmönster och andra resultatkapitlets redovisning av perspektivförändring.

Jag har alltså letat efter lärandet där jag redan har belyst terrängen. Detta är i överensstämmelse med min arbetshypotes, att samtalens form (samtalsmönster) påverkar dess innehåll (process av perspektivförändring) vilka påverkar möjligheterna till lärande. Det resultat jag kommit fram till visade sig dock vara av en mer komplicerad art än det raka trestegsförhållande mellan form-innehåll-lärande som jag antog från början.

Ett gruppsamtal kan ses som en process av kunskapsbildning. Ny kunskap kan manifesteras sig i förändrade sätt att tänka, tolka verkligheten och handla. All kunskapsbildning och alla former av samtal innehåller det inneboende antagandet i en process, att det alltid finns mer att lära och därmed att kunskapsbilda kring (Mezirow 1991).

Syftet med dialogmöten är att ge utrymme för informellt erfarenhetsutbyte, en samtidigt planerad och spontan samtalssituation. Denna är edukativ i meningen avsiktligt arrangerad för att underlätta samtalarnas ömsesidiga erfarenhetsbaserade lärande av och med varandra. Detta innebär att syftet också är att samtalssituationen ska vara frigörande i meningen ha en gränsöverskridande potential, det är det transformativa lärandet i Mezirows (1991) mening som eftersträvas. Ett lärande för varje individ själv i form av individuellt transformativt lärande och samtalarna emellan i form av kollektivt transformativt lärande.

När jag har frågat samtalarna om deras lärande är det i första hand ny kunskap avseende sakförhållanden, som de förknippar med att lära sig något. Att lära ses som att få ny information om ämnet för samtalet. Föräldrar säger att de har lärt sig mycket nytt om hur barnomsorgen fungerar. En chef har fått ny kunskap om föräldrakooperativ. En tjänsteman har fått information om utvärdering. En personal har pratat mycket med en pappa om förändringar i

---

<sup>1</sup> Detta innebär att empiriska data inte redovisas i samma utsträckning i detta kapitel som i de föregående samt att upprepningar av slutsatser från de två tidigare resultatkapitlen förekommer.



barnomsorgen när de mötts efter dialogmötet. De har alla lärt sig lite mer om barnomsorg. Ett sakinriktat lärande.

Att lära en samtalsmetod ser jag också som ett sakinriktat lärande. En redovisning av detta följer i första avsnittet nedan.

Det är när jag har ställt frågor av andra slag, som vilken betydelse det har haft att delta i ett dialogmöte, som jag har fått svar som handlar om metakommunikativt<sup>2</sup> lärande. Det kan vara att man har fått en större förståelse för betydelsen av formerna för att samtala i grupp eller att man ökat sin förståelse för sitt eget och andras perspektiv. Detta lärande är ofta av ett mer omedvetet slag, man lär sig något om sig själv, om de andra och om situationen. I de avsnitt nedan som redovisar analyser av samtalsmönstrets, perspektivförändringens samt reflektionens betydelse för lärande är det främst denna sorts lärande som tas upp.<sup>3</sup>

## Att lära sig en samtalsmetod

Många samtalare pekar på att de genom att delta i ett eller flera dialogmöten har lärt sig ett nytt sätt att samtala i grupp.<sup>4</sup> Någon har lärt sig "hur man ser till att alla kommer till tals". En annan "uppskattade formen av att 'bara' samtala". Denna erfarenhet har de i vissa fall använt, eller tänkt använda i andra kommunikativa sammanhang. Politiker i Grupp 1 vill kunna samtala dialogiskt i andra möten:

När jag har suttit på andra möten har jag velat få den här kontakten med folk. ... Jag frågar: vad tycker du då? Och får igång en av de tysta, till slut pratar alla, det fungerar!

(Uppföljande telefonintervju)<sup>5</sup>

---

<sup>2</sup> Enligt Nationalencyklopedin definieras metakommunikation som människans förmåga att göra sin språkliga och icke-språkliga kommunikation till föremål för reflexion och kommunikation.

<sup>3</sup> Underlaget för dessa analyser utgörs främst av en granskning av de 13 personer som har medverkat från förstudie, i dialogmöten samt i uppföljande telefonintervjuer. Se metodkapitlet för en närmare beskrivning av detta.

<sup>4</sup> Dialogmötesmetoden innebär: blandade smågrupper, givet ämne, erfarenhetsbaserat, laget runt, tidsbegränsning. Se metodkapitlet för en mer ingående beskrivning.

<sup>5</sup> Följande benämningar förekommer i detta kapitel när jag refererar till det empiriska materialet: Intervju: förstudieintervjuer om föreställningar om barnomsorg. Grupp 1, 2, 3 eller 4: de inspelade gruppsamtalen. Uppföljande telefonintervjuer: efter dialogmötena 1993 och 1994. Enkät: uppföljning av dialogmötet i februari 1995. Uppföljande gruppintervjuer: efter de två dialogmötena våren 1995.

Och hon vill gärna ha ett dialogmöte i sitt eget arbete som lägre tjänsteman i kommunen:

... att få både lägre och högre att diskutera ... Ett problem kan ses som litet för dem högre upp i hierarkin medan det är stort för dem längre ner som ska hantera problemet.  
(Uppföljande telefonintervju)

Trots gruppsamtalets asymmetriska karaktär har det alltså ändå fungerat som en dialogisk förebild för Politiker i andra kommunikativa sammanhang.

En personal vill använda samtalsmetoden för att bygga upp ett samarbete med skolan om sexårsverksamhet. En förälder menade att hon kunde använda samtalsformen i sitt arbete, som ett sätt att förankra beslut, eller för arbetsgrupper som fastnat i ett mönster, eller för att bryta att det alltid är vissa som pratar. En chef sa att hon lärt sig hur man gör: om gruppstorlek, att blanda i tvärgrupper och att gå laget runt. Hon ville använda metoden för att lära personal att klara av att delta i olika grupper och har provat att förankra beslut på det sättet: "Har kört samråd och gjort det inför verksamhetsförändring, det kändes bra." Det verkar alltså räcka med att ha deltagit i ett dialogmöte en gång, för att den som så vill ska kunna använda samtalsformen även i andra sammanhang, dvs. ett konkret handlingsinriktat lärande av ett annorlunda sätt att agera kommunikativt.

Det verkar vara den mellanmänskliga kommunikationen och "face-to-face-kontakten" som uppskattas av samtalsarna, det är det som är förutsättning för erfarenhetsutbyte av vardagskunskap. Några personal uttrycker detta på följande sätt:

- Olika synpunkter från föräldrar, personal och politiker, öga mot öga om hur dom tycker barnomsorg är för dom. Bra att träffas i små grupper, alla har rätt att säga sin mening. Man kanske vågar mer.
  - Trevligt att få reda på vilken syn egentligen föräldrar, politiker, personal har på barnomsorg. Den går långt isär på en del punkter. Man tror att alla tycker att samma frågor är viktiga som en själv. Men det beror nog på vilken befattning man har, eller är förälder.
  - Ger lite att tänka på, få höra olika åsikter, man är främmande för varandra - kommer inte föräldrar så in på livet.
- (Enkät)

En annan personal säger att det kommer fram mer i smågrupper. Hon får veta hur föreståndare och föräldrar känner. De säger annars inte vad de tycker, man hinner inte få kontakten. Däremot menar hon att de bara hann skumma på ytan och att "man behöver ha samma fråga en längre tid för att komma på djupet". En chef gör kommentaren att man kan ge politiker kunskap om sådant som för-

valtning och politiker annars inte pratar med varandra om, som "att man jobbar individuellt med barnen". En annan chef skriver i sitt enkätsvar:

Att på ett så "avspänt" och naturligt sätt prata om det som berör oss alla: BARNEN. Förvånades och gladdes åt att det var så lätt att komma igång med "pratet". Det var ju en massa okända människor som möttes.  
(Enkät)

Några politiker uttrycker sig på följande sätt:

- För mig betyder det att jag kan träffa olika inblandade och få nya kontakter på ett bra sätt.
  - Som politiker: jag får tillfälle att diskutera med personer som jag inte valt, jag tror att det är berikande.
  - Det positiva med dialogen var att man fick reda på vad var och en tyckte och tänkte och man lyssnade på var och en och man fick tala till punkt och blev inte avbruten.
  - Vi kom fram till bra lösningar. Alla synpunkter blir lika "riktiga".
- (Enkät)

Några föräldrar (med engagemang i föräldraförening) uttrycker sig så här:

- Att mina egna tankar och syn på barnomsorg klarnade - mognade.
  - Att känna större mod för att påverka mina barns barnomsorg.
  - Att mitt engagemang i barnomsorg känns meningsfullt.
  - Första riktigt meningsfulla barnomsorgsmötet efter 10 års dagis-erfarenhet.
- (Enkät)

Paradoxalt nog verkar det som om det är lättare att komma in på väsentligheter när formen är styrd och samtalsämnet givet. Det verkar också som om det är lättare att komma varandra nära och säga sin mening när samtalsgruppen består av obekanta och sinsemellan oberoende samtalare. När de personliga relationerna är neutrala blir den formella hierarkin i någon mån också neutraliserad. Dock vill jag göra en viss reservation för att de här återgivna intervju- och enkätsvaren inte kan jämföras med analys av samtalens interaktion.

Formen av att gå laget runt, vilket grupperna uppmanades till, hanterades på olika sätt i den manliga och de kvinnliga grupperna. För den manliga gruppen är min uppfattning att laget-runt-formen förstärkte männens monologiska samtalsstil.

Det blev ont om tid, vi fick inte igång någon dialog. Vid herrbordet poängterades att lyssna och inte avbryta. Gick runt en och en. (Man) kommer på saker under loppets gång. ... Vi utgick från att var och en skulle säga sitt. På grund av det var vi inne på samma grej, inte vitt olika. (Det)

hängde på den första. (Vi) ville snacka mera. Hann bara gå runt, (det) uppstod inte dialog, (vi) bara lyssnade, hade behövt mer tid att utveckla att ta och ge.  
(Uppföljande telefonintervju)

De kvinnliga grupperna gick laget runt på ett mindre strikt sätt som gav utrymme för frågor och svar även om det var någons tur. De kombinerade laget runt med en kooperativ samtalsstil. Detta innebär att det egentligen var olika sorters dialogmetod som männen respektive kvinnorna fick erfara. Ingen av männen har heller sagt något om att de försökt använda metoden i något annat sammanhang, vilket flera kvinnor som deltagit i olika dialogmöten säger att de antingen har gjort eller tänker göra.

Att kommunicera är kanske svårare än vi i vardagslag föreställer oss. En struktur som är avsedd att aktivt stödja ett symmetriskt öppet (kunskaps)sökande samtal, upplevs av många samtalare som väsentlig.

### *Samtalsuppgiften*

Det visar sig att samtalsuppgiften i sig har betydelse för att grupp-samtal ska ge förutsättningar för ett utvecklande lärande. En vid frågeställning innebär att samtalet hamnar på en högre reflektionsnivå än annars. "Vad är bra barnomsorg som du ser det?" är en mer verksam fråga än "Vilka förändringar inom barnomsorg har du upplevt under det senaste året?" som är mer konkret och avgränsad.

En samtalsuppgift som i sig är problematiserande kan bidra till att gruppen skiftar och överskrider tidigare hegemoni perspektiv. Detta var vad som hände i Grupp 1 när de fick ta ställning till frågan om vilka hinder de kunde se för de teser de kommit fram till. Av särskild betydelse är detta i grupper som präglas av asymmetri. En fråga kan hjälpa till att lyfta fram tidigare förbisedda aspekter.

Att i förväg ha fått möjlighet att reflektera över samtalsfrågan ger samtalsarna beredskap och förmåga att bidra med egna erfarenheter och tankar. Särskilt gäller detta de som känner sig osäkra som samtalare.

Uppgiftens art har betydelse för hur samtalet förs. När gruppen får en gemensam uppgift att lösa påverkar det samtalet i dialogisk riktning i de inspelade gruppsamtalen. Särskilt stor betydelse hade detta i den manliga fjärde gruppen, det kompetitiva perspektivskiftandet övergick delvis till att bli mer samverkande. Främst skedde detta mellan Chef, Tjänsteman och Politiker, med Förälder och Personal som åskådare. Tydligast syns denna mer dialogiska form i och med att replikerna blir fler och kortare.

## Samtalsmönstrets betydelse för lärande

Att undersöka samtalens grad av a/symmetri var syftet med de analyser som presenterades i det första resultatkapitlet. Orsaken till att undersöka maktaspekterna (dvs. den mikromakt som samtalarna utövade över varandra genom sitt sätt att samtala), var ambitionen att skapa förutsättningar för dialogiska samtal. Detta sätt att betrakta gruppsamtalen får konsekvenser för analysen av lärande. Särskilt intressant blir det att försöka förstå hur över- och underordnades lärande påverkas av samtalens grad av a/symmetri. Det jag frågar mig här är alltså hur samtalens mönster av skruvstäd respektive vävande påverkar möjligheterna att lära för samtalare med olika (hierarkisk) position i relation till barnomsorgsverksamheten.

### Lärande i skruvstädets gruppsamtal

I den samtalskontext som samtalarna utgör för varandra skapades i två av grupperna vad jag har kallat för ett kommunikativt skruvstäd som låser fast samtalarna i hierarkiskt präglade positioner. Här följer en analys av skruvstädets konsekvenser för några av samtalarnas lärande.

#### *Underordnades tystnad*

Den anpassning till hegemonin som sker i ett asymmetriskt gruppsamtal, gör att samtalarna ser verkligheten ur (ställer sig i) det dominerande perspektivet och upplever konsensus. Den underordnade anpassar sig till detta perspektiv och gör det till sitt eget, detta sker spontant och oreflekterat. Politiker i Grupp 1 sa i den uppföljande telefonintervjun om gruppsamtalet att "ingen sitter över den andra, alla var lika". Min analys av gruppens samtal visade däremot att det helt dominerades av Chef och att Politiker själv kom mycket lite till tals.<sup>6</sup> Den underordnade anammar på så sätt den överordnades synsätt och lär sig detta.

Den som *inte* medverkar i hegemonin hamnar utanför. Detta är vad som sker med Förälder i Grupp 1 som ej deltar i de professionellas breddande av sitt perspektiv utan blir en tyst åskådare. Hon lär in en passiv roll som samtalare.

Några hade mer att säga: massor med information och kunskap. Jag kan inte tillföra så mycket. ... Kände mig inte så insatt, har varit hemma ... Hämmad när man inte är insatt i termer, som är självklart för dom som jobbar med det ... Inte lika självsäker som de andra ... Jag är ovan att dis-

---

<sup>6</sup> Detta är en problematik som jag tidigare har resonerat kring i avsnittet "Skruvstäd och vävande".

kutera i grupper.  
(Uppföljande telefonintervju)

En förälder som på detta sätt accepterar de professionellas kunskap som mer relevant än den egna kunskapen om hur det är att vara förälder med barn i barnomsorg, hävdar inte de egna erfarenheternas legitimitet i samtalet. Detta trots att denna Förälder *hade* åsikter om barnomsorg. I intervjun (ett år före det inspelade gruppsamtalet) sa Förälder att hon vill ha information om förändringar, hon vill inte ha "fler barn, färre personal, rörigare" eller 1,5-årsgräns för när barn får börja i barnomsorg. I gruppsamtalet fick/tog föräldern inte utrymme att framföra dessa åsikter och än mindre att argumentera för dem. Det verkar alltså ha varit svårt att gå emot det professionella infrånperspektiv som gruppen utvecklade under ledning av Chef. Vad Förälder gjorde några gånger var att vagt protestera. Den kontext som gruppen utgjorde förhindrade en gemensam reflektion utifrån Förälders perspektiv, vilket hon därmed inte heller kunde utveckla. Detta innebär att Förälder i Grupp 1 inte kunde använda gruppsamtalet för att tänka vidare utifrån egna erfarenheter och bygga upp en ny mer genomtänkt egen "handlingskunskap" (Barnes 1978).

I Grupp 4, som har en tendens till asymmetri på grund av att två överordnade bitvis dominerar samtalet, är det Personal och Politiker som deltar på de överordnades villkor. Personal kände sig inte tillfreds utan blev arg på sig själv för *sin* oförmåga att prata.

Jag var en som jobbar på dagis, en från fältet. Men blev inte tillfreds med mig själv, blev arg på mig själv, hur jag skulle velat prata. ... Man tänkte efter vad man sa, jag fick skärpa mig som fasen så att det blev rätt. ... (Hade velat få dem att) inse att barnomsorg är en investering i trygga ungar. Fick inte fram det nu, det var ett annat ämne.  
(Uppföljande telefonintervju)

De "härskartekniker" (Ås, 1982) som en underordnad kan bli utsatt för i asymmetriska samtalsgrupper (individualiserad, eller ignorerad, ej integrerad eller ej bekräftad) är osynliga för samtalsarna, det ligger i sakens natur. Dessa tekniker kan ha betydelse för den underordnades omedvetna lärande om sig själv som samtalare, genom att befästa en uppfattning om den egna pratförmågan i grupp som liten. Den förment demokratiska formen kan bidra till att tysta(de) samtalare lägger skulden för sin tystnad på sig själva och inte ser de dominantstekniker de utsätts för. Om en underordnad upplever frustration i hierarkiskt heterogena gruppsamtal (som syftar till dialog), är det troligt att samtalet har haft en asymmetrisk karaktär och att den underordnade har varit utsatt för dominantstekniker från överordnade. En kritiskt reflekterande förmåga kan då vara det som ger

förutsättning att använda även sådana frustrerande erfarenheter för att utveckla ett transformativt lärande.<sup>7</sup>

### *Handlingsutrymme*

I samtalsprocessen utvecklas tre slag av "handlingsutrymme"<sup>8</sup> som ömsesidigt påverkar varandra. För det första ett formellt handlingsutrymme i form av uttalade regler för samtalet (t. ex. att gå laget runt). För det andra ett subjektivt handlingsutrymme, vilket är individens egen upplevelse av sitt eget handlingsutrymme. För det tredje ett intersubjektivt (eller interaktionellt) handlingsutrymme som skapas när samtalsparterna tillsammans sätter gränser för sig själva och för varandra. Dessa uttalade samtalsregler skapas av samtalsparterna när de bekräftar eller ignorerar varandras repliker. De olika handlingsutrymmena underlättar eller begränsar samtalsparternas möjligheter att vara aktiva. Ju mer asymmetriskt en gruppssamtal är, desto mer begränsas handlingsutrymmet för dem som inte dominerar. De deltar i samtalet på andras villkor och får svårt att hävda sina egna intressen. Detta bidrar till perspektivhegemoni och begränsar möjligheterna till lärande - för alla. Hegemoni utsätts inte för kritisk granskning, dilemman framträder inte.

### *Van-lärande*

Lärandeprocessen kan vara försvagande och innebära "van-lärande" (Dewey 1938) för underordnade i asymmetriska samtal. När den som blir rubbad ur jämvikt (utsatt för disequilibrium) har en svag position, lär han/hon sig att "jag kan inte" eller att "jag hade fel". Särskilt gäller detta den som har en stark auktoritetstro och inte förmår reflektera kritiskt över sin samtalsupplevelse. I denna mening svaga samtalsparter med en "outvecklad kunskapsuppfattning" (Kitchener & King 1990, Marton m.fl. 1993) är alltså extra utsatta för ett eventuellt negativt lärande i samtalsgrupper. Det uppstår osäkerhet om de egna erfarenheternas värde, vilket innebär att förutsättningarna för att tillsammans med andra i samtalet kunna reflektera utifrån egna erfarenheter och bidra till en kollektiv kunskapsbildning minskar. Därmed minskas även möjligheterna till förändring och utveckling av individens egna meningsbärande perspektiv (Mezirow 1991). Dissonansen resulterar för den osäkra samtalspartnern i ett negativt lärande som ytterligare späder på osäkerheten. Det krävs trygghet i den kommunikativa situationen för att individen ska kunna bygga en kunskapsbas utifrån vilken man förmår att kri-

<sup>7</sup> Ett exempel på detta ges nedan i avsnittet om "Reflektionens betydelse för lärandet", där vi följer Personals agerande och resonering närmare.

<sup>8</sup> Ett begrepp som används av Ellström (1992) för att beskriva människors handlande i en arbetsorganisation. Här har jag överfört begreppet till att gälla en kommunikativ situation.

tiskt granska sina meningsbärande perspektiv. Utan en sådan trygghet förblir erfarenheterna oreflekterade och kan inte främja ett positivt framtida lärande.

Jag ser alltså en avgörande skillnad mellan disequilibrium som innebär ett ifrågasättande av meningsbärande perspektiv (det kanske inte är som jag trodde) och van-lärande som innebär ett ifrågasättande av den egna förmågan (jag kunde inte). Det ena kan bidra till transformativt lärande det andra utgör hinder för individen att utveckla sin förmåga, om han/hon inte förmår lyfta upp upplevelsen av misslyckande till en reflekterande nivå och se de kontextuella beroendeförhållandena.

### *Överordnades maktposition*

Det finns en diskrepans mellan hur de överordnade i Grupp 1 och 4 talar om dialogmötet och hur de samtalar i dialogmötet.

Chef i Grupp 1 bejakar sitt engagemang i gruppsamtalet: "Jag pratade nog ganska mycket, eftersom frågorna engagerar mig." Hon är van att ha en stark ställning i den ledningsgrupp där hon ingår: "Jag är med och tar mycket plats, blir respekterad." Hon går med stort engagemang in i samtalet och driver de frågor hon anser viktiga, med resultat att hon dominerar samtalet. Min tolkning av denna starka ledares lärande om sig själv i gruppsamtalet är att hon blir stärkt i sin självuppfattning och erfar att hon är respekterad, att hon har rätt i sak, att hon är bra på att tala och att hon är engagerad för barnens skull. Hon uttalar sig positivt om vad det kan ge att ha dialogmöten.

Sådana här dialogmöten är bra och givande. Att ta sig tid till värdediskussion. Vad innebär det här ordet för dig? Så här måste man jobba parallellt med en politisk organisation. ... Har provat kunskapsöverförande. Ser att det ger åt alla håll, insikt och förståelse.

(Uppföljande telefonintervju)

På liknande sätt får Tjänsteman i Grupp 4 sin maktposition bekräftad genom att styra samtalet så att det hamnar i hans intressesfär. Allteftersom samtalet fortskrider kommer de andra alltmer till tals på hans villkor. När Förälder opponerar sig förlorar han, när Chef hävdar sin uppfattning uppstår det parallella perspektivskiftande där åsikterna inte möts. I den uppföljande intervjun ger inte Tjänsteman något uttryck för medvetenhet om sin dominans.

Jag representerar överheten, undviker att sätta min prägel på vilka slutsatserna blir, ligger väldigt lågt annars blir det fel.

(Uppföljande telefonintervju)



En konsekvens av att Tjänsteman vinner diskussionen är att han genom sin dominans har minskat sina egna möjligheter att lära sig något nytt av de andra. I telefonintervjun säger han att hans "förutfattade uppfattning bekräftades". Detta menar jag kan delvis bero på att samtalet fastnade i sin kompetitiva form. Överskridande av perspektiv hindrades och därmed även utveckling av ny gemensam kunskap.

Trots sin dominans i samtalet uttalar sig Tjänsteman positivt och insiktsfullt om meningen med dialogmöten.

Inga problem, alltid intressant och berikande. Det här är annorlunda, bredden med förälder, personal, administratör, som sällan är annars. Som en avkänning hur olika representanter ser på de här frågorna, det är berikande trots att det är en begränsad krets. Ett av många andra sätt att skaffa sig information.

(Uppföljande telefonintervju)

De överordnade i de minst symmetriska samtalen visar på detta sätt verbalism i Freires (1970) mening (ord utan handling), avseende det dialogiska samtalet. Jag menar alltså att jag ser en avsaknad av förmåga att agera dialogkompetent, trots en förmåga att tala dialogkompetent.

Verbalism kan vara förrädisk. Med ord utan erfarenhetsgrund och avsaknad av kritisk självreflektion saknas förutsättningar för ett lärande som skulle kunna ge en bättre självinsikt. Genom den egna dominansen hotas inga uppfattningar, inget stadium av disequilibrium uppstår och inget transformativt lärande sker. Omedvetenhet om den egna dominansen förhindrar lyssnande, förståelse, reflektion och lärande, främst för den överordnade själv men också för de övriga. Att samtalen får en asymmetrisk karaktär beror på att den överordnade oavsiktligt gör sin position som överordnad till en maktposition i samtalet.

Av de överordnade i de fyra samtalsgrupperna är det männen som verkar mest omedvetna om sin dominans i samtalen. De två överordnade männen i Grupp 4 uttrycker olika uppfattningar om sina möjligheter att vara privatpersoner i gruppsamtalen.

- Det är ett annat sätt. Fördelen att man kan vara sig själv. Det finns inga förväntningar att man ska göra något. Jag går inte dit i min roll fullt ut, utan som person.

- (Jag är) avvaktande. Tar inte upp den fråga jag annars skulle velat ta upp. Dialog måste fungera, vad jag har för personliga aspekter spelar ingen roll alls för min roll gentemot barnomsorg. Tränad att vara på vakt mot, ämbetsmannatradition, att inte rena värderingar ska slå igenom.  
(Uppföljande telefonintervjuer)

Att samtalen hade en personlig och vardagsnära prägel upplevdes av den ene som befriande men av den andre som frustrerande. Att se sig som en "ämbetsman" eller som "sig själv", begränsar för båda möjligheten till insikt om den dominerande roll i samtalet som de hade (både vad gäller talmängd och styrning av interaktion och innehåll). Var och en blir utifrån sin bild av sitt deltagande blind för sin egen dominerande roll och får därmed svårt att lära sig något om denna. Detta ser jag som en avsaknad av kritisk självreflektion.

### *Individualisering*

Individualisering, en av de härskartekniker jag tidigare har identifierat<sup>9</sup> som ett av de sätt varpå över- och underordning etableras av samtalsarna, påverkar också samtalsarnas lärande.

Ett exempel på detta är när föräldrars systemkritik förs ner på individnä, vilket föranleder dem att svara: *jag* är nöjd. Individualisering kan vara ett sätt för de överordnade/professionella att hålla en svår problematik ifrån sig genom att bortse från övergripande sammanhang och det strukturella i det individuella. Förenklingen blir ett sätt att inte ta ett övergripande utan ett avgränsat ansvar, man anpassar sig till de givna villkoren. Svåra övergripande problem löses upp genom att delas upp i småbitar. Man lär sig därmed inte att förhålla sig till en samhällelig problematik (ill-structured problems) eller att ifrågasätta givna ramar. Förenklingen innebär att problematisering förhindras och därmed också nyskapande av kollektiv kunskap i och med att inget överskridande av perspektiv sker. Ett potentiellt lärtillfälle att ifrågasätta det förgivettagna tas ej tillvara när en subjekt-objekt-relation<sup>10</sup> etableras av de professionella gentemot föräldrar.

Vad lär den som individualiseras? Föräldern kan lära sig att de professionella vill ge stöd och hjälp. På ett djupare plan kan konsekvenserna bli att föräldern förhindras att se sina egna problem som en del av en samhällelig problematik.

Även i detta fall är lärandet beroende av graden av a/symmetri i samtalen. Ju mer symmetriska samtalen är ju mer kan även föräldrar vidhålla sina intressen och därmed tvinga(s) de professionella att förhålla sig till detta för dem annorlunda perspektiv.

### *Lärande saknas*

Jag ser ett avsaknande av utvecklande lärande i de minst symmetriska grupperna som orsakas av det Barnes (1978) beskriver som det slutna förhållningssättet och som Ohlsson (1996) beskriver som blockering av lärande. Det som saknas i delar av samtalen är det

---

<sup>9</sup> Se avsnittet "Skruvstäd eller vävande" i första resultatkapitlet.

<sup>10</sup> Se kapitlet "Tidigare forskning".

öppna sonderande formulerandet av hypoteser, i stället formuleras påståenden som accepteras eller förkastas/ignoreras. Det saknas "ofentliggöranden" liksom problematisering, även om det inte är något totalt avsaknande. Detta resulterar främst i en oförmåga i grupperna att lära av och med varandra över gränserna. I Grupp 1 mellan utifrån- och inifrånperspektiven, i Grupp 4 mellan ovanifrån och underifrånperspektiven. Över dessa gränser integrerar inte samtalsarna varandras repliker innehållsmässigt i någon större utsträckning. Därför kan det inte heller ske något ömsesidigt utbyte eller någon problematisering som kan leda till överskridande av dessa perspektiv.<sup>11</sup>

Detta avsaknande av lärande är inget som samtalsarna har erfarit, det är min konstruktion av en potentiell lärsituation som inte används av samtalsarna. När jag jämför intervjuer med samtal finner jag att åsikter som skulle ha kunnat bidra till att skapa större dynamik i samtalet fanns hos de underordnade samtalsarna (vid intervju-tillfällena). Åsikter och erfarenheter som inte kom till uttryck i samtalen och som (dialogiskt sett) saknas. Om de hade kommit till uttryck hade de kunnat bidra till ett mer lärande samtal för alla genom att utmana hegemoniska perspektiv. Med Vygotskys (1978) terminologi kan man säga att samtal som präglas av asymmetri inte utnyttjar sina inneboende möjligheter till utveckling (zone of proximal development).

### **Lärande i det vävande gruppsamtalet**

De två grupper som jag karaktäriserat som alltigenom symmetriskt balanserade, samtalade på ett kommunikativt vävande sätt. Detta vävande verkar ha potential att frigöra samtalsarna från hierarkiskt präglade kommunikativa mönster. En bidragande orsak till detta kan vara att dessa grupper bestod av kvinnor som snabbt skapade ett samtalsklimat inriktat på att skapa vänskapliga relationer.

#### *Underordnades aktiva deltagande*

I de helt symmetriska grupperna kom de underordnade till tals i stor utsträckning. Detta avspeglar sig också i deras kommentarer om sin medverkan i samtalen. Några Personal uttrycker förvåning över sitt eget aktiva deltagande:

- Kände mig som deltagare, det var roligt att höra de andra, jag levde mig in i frågorna, vad jag verkligen tyckte.
- Alla kom att prata. Ju mer man pratar, ju mer kommer man på och får

---

<sup>11</sup> Detta gäller för den allra största delen av samtalen. I samtals slutminuter sker i båda grupperna ett överskridande av just dessa gränser. Detta beskrivs närmare i nästa avsnitt om "Perspektivförändringens betydelse för lärande".

idéer. ... Jag gör det (pratar mer än andra), försöker sansa mig och dra ihop.

- Det gick inte att bara kolla läget. Jag gick dit för att lyssna men blev aktiv och undrar, har jag sagt för mycket? ... Jag frågade om de verkligen tyckte det. Jag kom verkligen igång, ifrågasatte ibland. Upptäckte att vi inte var överens.

- Vi kanske var en lyckad kombination, vi kom loss, ärligt. ... Jag kunde inte hålla tyst, kom med inlägg och frågor. Alla fick prata. (Det var skrämmande att gå runt, vad har jag att komma med? Men det gav sig, hade bekanta ansikten runt mig, det hjälpte. ... Det kände jag på en gång (att kunna delta). Finns det ingen mottagare blir jag tyst. Mysig grupp, det kändes bra från början, att ingen tar udden av någon. (Uppföljande telefonintervjuer)

I dessa grupper fanns alltså den trygghet dessa kvinnor säger att de behöver för att kunna samtala aktivt. Detta är samma sorts trygghet som Belenky m fl (1986) menar är betydelsefull för att kvinnor ska kunna reflektera över den egna erfarenheten. Det är denna trygghet som Förälder i Grupp 1 saknade för att komma till tals.

Den förvåning de underordnade uttrycker över sitt aktiva deltagande innebär att de lärde sig något nytt om sin egen förmåga att delta i, och ibland även leda, ett gruppsamtal där både en chef och en förälder sitter med.

De allra flesta i Grupp 2 och 3 drogs in i samtalet och utvecklade ett engagemang och en intensitet präglad av personlig närvaro där de befäste sina konkreta subjektiva erfarenheter i en gemensam process av objektivisering.<sup>12</sup> Genom breddandet och det kooperativa skiftandet av perspektiv bekräftas personlig kunskap, som därigenom blir mer verklig och tydlig.

### *Problematiseringens betydelse*

Även i de mer symmetriska grupperna är det cheferna som sätter ramarna för allas möjligheter att medverka i samtalet. Att samtalen i just deras grupper utvecklade en hög grad av symmetri var ingen slump. Dessa chefer ger i de uppföljande intervjuerna uttryck för en medvetenhet om det problematiska i att samtala dialogiskt. Det är något som är svårt, som de behöver öva sig på.

Positivt, mer positivt än förra gången. Jag var mer van, förstod vad det gick ut på, fick fin kontakt. ... Jag börjar först nu få grepp om det. Vi gick lydiga laget runt, alla pratade. Det är viktigt, annars kommer inte alla till tals. Man måste öva, göra några gånger för att komma på vitsen med det, för att få ut mer av det och bredda min förståelse för en blandad grupp. ... Svårigheten att hålla igen. ... Måste fundera så jag inte påverkar för mycket. De kanske inte säger allt för att jag sitter där. Min egen tanke:

<sup>12</sup> Objektivisering i Berger & Luckmanns (1979) mening, att gemensamt befästa en tolkning av något, som gör att detta något får en bestämd innebörd.

hoppas jag inte säger för mycket så att de, inte (vågar) säga emot. Har alltid den tanken i bakhuvudet.  
(Uppföljande telefonintervju)

Detta självkritiskt reflekterande förhållningssätt är, som jag ser det, grunden för en praktisk förmåga att samtala dialogiskt som en medveten handling. Förmågan bygger på insikten om den egna maktpositionens betydelse för övriga samtalare. Det finns en beredskap till anpassning och kompromiss. I den öppna diskussion som Chef i Grupp 2 skapade förutsättningar för kunde även hon själv lära sig något nytt av de anställda, om deras erfarenheter och uppfattningar.

Chef i Grupp 3 problematiserar sin roll som makthavare redan i den första intervjun; det är "jobbigt vara mellanhand", hon blir en "virrhöna" när hon saknar information och blir rädd att misslyckas.

Otäckat med makt. Läskigt att jag kan styra, både med personal, barn och föräldrar, om det skulle misslyckas, att det inte är rätt det jag gör.  
(Intervju)

Även i gruppssamtalet intar hon en problematiserande attityd, hon berättar där hur hon upplever att vara chef och vad hon gör. Detta bidrar till samtalets öppenhet och förstärker även Förälders möjlighet att problematisera utifrån sitt perspektiv. Den problematiserande öppenheten motverkar de mer slutna avproblematiserande förhållningssätt som (de tre) Personal i gruppen ger uttryck för.

Problematiserande öppenhet är också något som Chef i Grupp 3 ger uttryck för i den uppföljande intervjun när hon reflekterar över sitt eget sätt att samtala och över vad hon egentligen kan säga i en dialogmötesgrupp.

Jag måste lära mig mer att lyssna. Är snabb på att lägga orden i andras mun. Hur mycket hörs min röst på bandspelaren? Jag håller på och tränar mig. ... (Håller inne med) information från ledningsgrupper, man bevakar sig själv, vad man får säga. Bara diskussion, kan vara besvärligt. Om framtiden, man får tänka sig för. ... Vi får en annan information än den vanliga människan, som vi inte får föra ut, måste klubbas innan vi för ut det.  
(Uppföljande telefonintervju)

Hon säger också att det är både "spännande och läskigt" att delta i dialogmöten "för att man inte vet vad som ska hända". Hon säger sig behöva träning för att "inte vara rädd för att det inte är tillrättalagt", innan man kommer dit är det "som att gå till tandläkaren".

En ledare kan inte delta i smågruppsamtal på samma villkor som andra (Granström 1986). Den som innehar en chefsposition behöver medvetet hantera denna sin position för att kunna bidra till symme-

triska samtal. Att på de sätt som de ovan refererade cheferna gör, problematisera sin roll som makthavare innebär att de i samtalet är observanta på sitt agerande. Medveten reflektion omsätts i medveten kommunikativ handling. Förmågan till reflektion *i* samtal ser ut att ha samband med förmågan till kritisk självreflektion *över* samtal (Schön, 1983). Beredskapen till sådan reflektion skapar en öppenhet för att låta sig bli rubbad ur jämvikt och att inte försvara något eget tolkningsföreträde. Därmed finns för dessa chefer förutsättningar att lyssna och lära av de andra i gruppen.

### *Öppenhetens betydelse*

Barnes (1978) betonar betydelsen av ett öppet förhållningssätt för möjligheterna att lära av gruppsamtal. I Grupp 2 och 3 bidrar cheferna till en sådan öppenhet.

Samtalet i Grupp 2 slutar med en öppen och argumenterande diskussion mellan Chef och de övriga i gruppen. Detta kan ha gett Chef en större förståelse för sambandet mellan hennes egen vilja och Personalns sätt att se. För Personal innebär Chefs förhållningssätt att de blir inbjudna till ett dialogiskt möte där alla är införstådda med att det inte finns några rätta färdiga svar (om hur personal ska kunna ta större ansvar och bli mer delaktiga i sitt arbete). De får i samtalet möjlighet att utveckla sina tankar om en olöst problematik som har karaktären av att vara ett dilemma, av att vara "i grunden omstridd" (Janik 1991) och därför meningsfull att föra en diskussion om.

I detta öppna samtalsklimat tar samtalen upp allt från gamla besvikelser till ömsesidiga förväntningar på varandra. Samtidigt som de skapar förutsättningar för ny kollektiv kunskapsbildning så formulerar individerna en egen vilja och skaffar sig eventuellt också en beredskap att förändra sin egen situation. En underordnad som får ett öppet gensvar av övriga samtalare, inklusive den överordnade, lär sig att de egna erfarenheterna är legitima, de bekräftas, etableras som giltiga. Den underordnade lär sig att överordnade lyssnar, att det är meningsfullt att säga sin mening. Detta lärande ser jag som motsatsen till "inlörd hjälplöshet" (Lennerlöf 1986). Barnes (1978) talar om lärare som svarar eleverna i stället för att värdera elevernas svar. En chef som svarar andra i ett dialogiskt gruppsamtal skapar på samma sätt som en lärare tillförsikt hos övriga samtalare. En chef som värderar vad andra säger skapar i stället osäkerhet och eventuellt också auktoritetsberoende.

### *Fördjupat lärande saknas*

Det kvinnliga vänskapliga samtalet som är symmetriskt och kooperativt till sin karaktär överensstämmer i hög grad med de förhållningssätt som enligt Barnes bidrar till lärande genom gruppsamtal.

De är sonderande, hypotetiska antaganden görs, frågor ställs, allas erfarenhet prövas. Det präglas av samarbete, trygghet, aktivt deltagande och jämbördighet. Samtalarna tar upp och utvecklar varandras inlägg. Det som däremot förekommer i liten utsträckning är argumenterande diskussion. Ohlsson (1966) menar att lärande genom gruppsamtal kräver konfrontation. På liknande sätt menar jag att transformativt lärande kräver differentiering.

Att de motsättningar som finns inte görs tydliga innebär att Grupp 2 och 3 oftast inte kan använda dessa för att fördjupa sina samtal. Något annat som bidrar till detta är den konkreta nivå som samtalen befinner sig på. Det är sällan som dessa två grupper gör några generaliseringar utifrån sina erfarenheter för att kunna tala om mer övergripande sammanhang. De kommer sällan så långt som till den samhällsliga problematik som finns inneboende i alla deras samtalsämnen. Problematiseringen stannar på en konkret och nära nivå. Det sker enligt min bedömning ett utvecklande individuellt lärande för de allra flesta i dessa grupper (både ökad självförtroende inför nya gruppsamtal och nya insikter om samband av olika slag), men det håller sig till största delen på en vardaglig livsvärldsnivå.

Samtalen i Grupp 2 och 3 innebär ett kommunikativt lärande (Mezirow 1991). Samtalarna övar sig i att hantera varandras idéer och utvecklar en ömsesidig förståelse, de prövar giltigheten i sina erfarenheter kollektivt och utvecklar nya meningsskapande tanke-mönster (meaning schemes) genom att finna för tillfället bästa konkreta lösningar på problem. Grupp 2 tar sig i slutet av sitt samtal ett steg närmare ett mer transformativt kollektivt lärande, detta beskrivs närmare i nästa avsnitt.

## Perspektivförändringens betydelse för lärande

Tre olika slag av perspektivförändring har jag identifierat: bred-dande inom ett perspektiv samt skiftande och överskridande mellan olika perspektiv.<sup>13</sup> Här ska jag ta upp hur perspektivförändring i samtalen ser ut att inverka på samtalsparternas möjligheter att lära.

### Lärandet i det perspektivbreddande samtalet

Perspektivbreddandet resulterar i en ömsesidig integrering där åsikter och erfarenheter inte utmanas utan befästs när tes läggs till tes. Samtalarna skapar tillsammans en gemensam uppfattning när de känner igen sig i och bekräftar varandras erfarenheter. När flera i gruppen talar på detta sätt, leder det till ett lärande som främst be-

---

<sup>13</sup> Se avsnittet om "Perspektivförändring" i föregående resultatkapitel.

står av assimilation. Det leder inte till omprövning av uppfattningar eller utveckling av ny kunskap, i alla fall inte under samtalens gång. Perspektivbreddande samtal kan i sin förlängning leda till transformativt lärande för individen, som vi ska se i ett exempel nedan. Grupp 1 höll sig till största delen till ett perspektivbreddande sätt att samtala, ur inifrånperspektivet. I Grupp 2 och 3 började de flesta samtalstrådar med ett breddande av perspektiv, för att därefter gå över till ett kooperativt perspektivskiftande. Grupp 4 samtalade kompetitivt perspektivskiftande förutom i slutet av samtalet, då de i viss mån även övergick till breddande av det överordnade perspektivet.

### *Kunskap befästs*

Ett exempel på att kunskap befästs genom breddande av perspektiv i gruppsamtal är den samtalstråd som tidigare redovisats för Grupp 2.<sup>14</sup> Personal får där möjlighet att tillsammans med de andra i gruppen reflektera utifrån sina erfarenheter av förändrade arbetsvillkor (många små barn innebär att personalen inte räcker till för de större barnen). I gruppsamtalet utvecklar hon och befäster en mer genomreflekterad uppfattning, vilken ger beredskap att agera. Detta ser jag som ett resultat av gruppens breddande av inifrånperspektivet. Detta är samma pendling mellan handling och samtal som Ohlsson (1966) pekar på som betydelsefull för att lära genom att samtala. Den konkreta erfarenheten är viktig som utgångspunkt för gemensam reflektion.

Ett annat exempel på hur kunskap befästs är när Politiker i Grupp 4 lär sig lite mer om villkoren för utvärdering av kommunal verksamhet. Han lyssnar till en diskussion mellan Chef och Tjänsteman, som handlar om var i den kommunala organisationen utvärderingar bör göras. Lärandet orsakas av ett eget intresse för saken, utvärdering är något som Politiker lyfter fram både i samtalet och i den uppföljande intervjun. Chef, Tjänsteman och Politiker förde i sina perspektivbreddande (inom ovanifrånperspektivet) diskussioner upp samtalet på en mer abstraherad och samhälleligt övergripande nivå, särskilt i den sista samtalssekvensen. På denna nivå problematiserades svårigheterna med samhällelig planering av barnomsorg (den konkreta problematik som Personal och Förälder tog upp avfärdades däremot som oproblematiserbar).

Erfarenhetsutbyte som håller sig inom en intressentgrupps perspektiv och breddar detta (alla tre i exemplet ovan har ett gemensamt ovanifrånperspektiv), innebär assimilation av sådan ny kunskap som bekräftar rådande föreställningar. Det är lätt för samtalarna att ta till sig ny kunskap som stämmer med de uppfattningar de redan har.

---

<sup>14</sup> Se avsnittet "Samtalstrådar" i föregående resultatkapitel.



### *Breddande som leder till förändring*

Just för att breddande inom ett perspektiv bekräftar erfarenheter kan det i sin förlängning leda till transformativt lärande för individen, om det svarar mot ett upplevt behov av förändring. Jag ska ge ett exempel på detta.

Personal i Grupp 1 berättar tre månader efter gruppsamtalet att hon har förändrat sitt sätt att samarbeta med föräldrar i öppna förskolan:

Vi har mycket föräldrar utifrån i öppna förskolan. Jag tog till mig - att få föräldrarna att ta större ansvar. Det har jag jobbat med den här hösten. Också för att jag är tvungen, är ensam. Fick styrka från dialogmötet, där de andra tyckte att föräldrarna ska vara mer medansvariga. ... Jag har förändrat mitt sätt att vara. Vill ha idéer och tankar från föräldrarna, jag har blivit öppnare. De diskussioner vi hade i gruppen gav mig mycket, och att höra vad de andra grupperna kommit fram till.  
(Uppföljande telefonintervju)

Den process av lärande som Personal har gått igenom för att förändra sitt agerande har passerat följande faser, som jag ser det:

1. Den egna erfarenheten av ett problem: att ensam (från att ha varit två) förestå en öppen förskola där många föräldrar och barn kommer och går.
2. Den gemensamma reflektionen i gruppsamtalet: sättet att prata om föräldrar i gruppen gav tillfälle att reflektera över föräldrars ansvar, dvs. att ställa större krav på föräldrar när resurserna minskar. Detta ser jag som ett breddande inom det professionella perspektivet.<sup>15</sup>
3. Den egna reflektionen efter dialogmötet: idén om lösningen på problemet kom då hon förändrade sitt sätt att se på föräldrarnas roll i sin egen verksamhet.
4. Förändrat sätt att handla: en föräldralösning på föräldraproblemet, då hon gjorde föräldrarna medansvariga för verksamheten.

Detta kan ses som en förenkling av Mezirows (1991) teori för hur transformering av meningsbärande perspektiv kan ske.<sup>16</sup> Utifrån det perspektivbreddande samtalet, tillsammans med andra som hade erfarenheter som hon kunde känna igen sig i, kunde Personal utveckla sin syn på föräldrar. Detta kan ha lett till en ökad trygghet i den egna upplevelsen av den problematiska situationen, vilket ger mod att förändra sättet att handla så att det blir mer ändamålsenligt. Förändringen sker utifrån en mer reflekterad uppfattning om föräl-

---

<sup>15</sup> I dessa sekvenser av samtalet var det endast de tre "professionella" som var aktiva.

<sup>16</sup> Se teorikapitlet.

drar, som samtalet orsakade. För att kunna engagera föräldrarna krävdes det att förskolläraren ändrade sin inställning till att bli mer öppen gentemot dem.

Personal befann sig i ett tillstånd av disequilibrium när hon deltog i gruppssamtalet eftersom hennes arbetsvillkor hade förändrats, hon hade behov av nya lösningar. Den förändrade inställningen kan ses som ett resultat av en ackomodativ lärandeprocess, som sker genom den egna reflektionen *efter* gruppssamtalet, när Personal återigen konfronteras med den problematiska verkligheten. Det är gynnsamt för ackomodativt lärande om ny kunskap bidrar till att lösa ett upplevt problem.

Behovet av förändring skapar beredskap att förändra förhållningsätt och lära nytt. I det här fallet var det alltså inte bara ytligare uppfattningar som Personal förändrade utan även meningsbärande perspektiv. Denna bedömning gör jag därför att Personal aktivt förändrade sitt sätt att uppfatta föräldrar och sitt sätt att agera. Detta är vad Mezirow (1991) definierar som transformativt lärande; förändrade föreställningar innebär nya sätt att tolka erfarenheter vilket leder till ett förändrat sätt att handla. Asymmetrin i gruppen har alltså inte varit något hinder för Personal i denna förändringsprocess. Tvärtom kan Chefs auktoritativa uttalanden ha gett Personal en viss trygghet i att förändra synsätt och handlande. Detta är ett exempel på hur *individuellt* transformativt lärande kan ske genom deltagande i gruppssamtal.

### **Lärandet i det perspektivskiftande samtalet**

Tidigare har jag talat om att perspektiv skiftas på två olika sätt, kooperativt och kompetitivt. Skiftandet innebär att samtalarna växlar mellan olika uppfattningar. Detta skiftande sker på två sinsemellan olika sätt, som verkar vara könsrelaterade.

#### *När skiftandet sker kompetitivt*

Det kompetitiva skiftandet av perspektiv innebär att samtalarna hävdar sin egen uppfattning och i stor utsträckning ignorerar andras uppfattningar. Detta sätt att samtala sker främst i den manliga gruppen och innebär att samtalarna tydligt differentierar sig från varandra.

Perspektivskiftandet orsakas både av den asymmetri som Chef och Tjänsteman skapar genom sin dominans och av Förälders opposition. Samtidigt verkar det vara ett sätt att samtala som lätt skapas i grupper som består av män. Alla i gruppen utom Personal samtalar kompetitivt. Enligt vissa sociolingvistiska studier (Nordenstam 1987, Coates 1997) samtalar manliga vängrupper i form av monologer på

ett individualistiskt sätt (som gränsar till det kompetitiva perspektivskiftandet, så som jag har definierat det) .

Att skifta perspektiv på ett kompetitivt sätt lämnar litet utrymme för lyssnande. Däremot framstår olika uppfattningar tydligt. När en grupp fastnar i detta samtalsmönster, vilket den fjärde gruppen gjorde i delar av sitt samtal, resulterar det i ett slutet förhållnings-sätt. Gruppen kan då inte dra nytta av att olika synsätt tydliggörs. Istället blir detta grogrund för irritation, lärandet är därmed snarast av negativ art. Distans skapas samtalsarna emellan. Detta kan i sin tur ytterligare förhindra integrering av olika ståndpunkter. Irritationen förhindrar utveckling av en subjekt-subjekt-relation och därmed möjligheterna att lära av olikheterna.

Irritation kan ses som en flykt undan ackommodation. I stället för att bemöda sig om att försöka förstå något som är främmande så irriterar man sig över att det är främmande. Orsaken till detta kan vara att de hierarkiska skillnaderna mellan männen i gruppen utgjorde ett hinder för dem att i samtalsprocessen skapa ett mer "vänskapsinriktat" samtal.

Det kompetitiva skiftandet kan inte tjäna förståelseorienterade syften, det är inte dialogiskt. Däremot kan det användas för framgångsinriktade syften. Chef ansåg sig t. ex. ha haft nytta av att få bättre kunskap om hur Tjänsteman såg på barnomsorg, eftersom Tjänsteman var en maktfaktor i kommunen.

Det individuella lärandet under dessa betingelser kan tänkas bestå i att varje samtalsare blir tydligare för sig själv. När man utvecklar sina tankar genom att inför andra återkommande argumentera för sin uppfattning, bör det bidra till att man även inför sig själv blir tydligare i sitt tänkande. Att ta spjörn mot andras motargument innebär också att man blir tvungen att vidareutveckla och klargöra sin "bevisföring". Med hjälp av argumentationen kan alltså var och en utveckla sin egen tankegång vidare.

Vad lär den som förlorar en argumentation? Förälder, som ständigt fick ge med sig, ger inga uttryck för att ha upplevt sig som förlorare. I den uppföljande intervjun säger han att det var roligt att delta och att han gärna vill fortsätta i liknande möten. Han skiljer andras åsikter och erfarenheter från sina egna och utvecklar "separat knowing" (Belenky m fl 1986). Förälder har, liksom Personal, utvecklat en skepsis till "herrarna". Personal säger sig se samtalandet som ett spel.

De politiska pojkarna försökte få resten av bordet att tycka som dom.  
Politisk agitation, så här tycker vi, det här vill vi arbeta för. ... Det blev ett spel emellanåt. Sen försökte de gå ner i varv.  
(Uppföljande telefonintervju)

Det kompetitiva perspektivskiftandet ger liten synergieffekt för lärandet, gruppens kollektiva potential utvecklas i liten utsträckning. För att männen skulle kunna utveckla ett mer (dialogiskt sett) lärande samtal skulle de behöva komplettera sina individualistiska förhållningssätt med en högre grad av integrering, genom att lyssna utan att värdera det som sägs som rätt eller fel.

I de kvinnliga grupperna är kompetitiv samtalsstil sällsynt. Personal Koop i Grupp 3 har ett självhävdande sätt att tala utan att relatera så mycket till de övriga i gruppen. Men hon får också omdömet: "Hon styrde, pratade väldigt, inte lyssnade ... Hon tog över och pratade för länge" av en av de andra i gruppen. Annars är sådan kritik ovanlig kvinnorna emellan, de flesta poängterar hur trevligt och lätt det var att samtala.

#### *När skiftandet sker kooperativt*

Det kooperativa perspektivskiftandet innebär att samtalsarna följs åt mellan de olika synsätten. Alla tycker lika samtidigt och skiftar perspektiv samtidigt; "vi tycker så och vi tycker så". Detta samtalssätt återfinns till stora delar i den andra och tredje gruppens samtal.

Det kooperativa skiftandet har sin grund i den symmetriska maktbalansen i gruppen. De överordnade skapar den öppenhet som gör det möjligt för alla i gruppen att hävda sina egna erfarenheter. Därigenom får de tillgång till varandras sätt att tänka och en större kunskap om varandras föreställningar. Förutom att vara beroende av överordnades förmåga att skapa symmetri, ser det kooperativa skiftandet ut att vara ett kvinnligt sätt att samtala. Det överensstämmer med de sociolingvistiska studierna om kvinnliga vängruppers samtal (Nordenstam 1987, Coates 19969). Samtal i sådana grupper är en kollektiv kommunikativ handling.

Det kollektiva förhållningssättet förhindrar differentiering och därmed perspektivöverskridande eftersom olika perspektiv inte ställs mot varandra på något tydligt sätt. Lärandet i det kooperativa skiftandet består främst i att samtalsarna får en förståelse för varandras erfarenheter genom att de lär känna varandra ganska personligt när de kollektivt vandrar mellan allas olika erfarenhetsbaserade uppfattningar. I de allra flesta fall verkar samtalsarna nöjda med att vara överens i varje enskilt skiftande. Detta innebär att de må ha lärt av varandras erfarenheter, men de har (paradoxalt nog) inte utvecklat någon *ny gemensam* kunskap.

De fastnar också ofta på en konkret nivå, inga mer övergripande generella resonemang om barnomsorgens samhälleliga villkor utvecklas. Förälder i Grupp 3 drog vid några tillfällen upp strukturella förhållanden men fick inget gensvar, detta gjorde henne besviken.

Man känner sig ganska maktlös, det handlar om besparingar, det är sorgligt. Förändringar framåt inom ekonomiska budgetramar. Ingen önskan mer pengar, beklämmande. Att det är en självklarhet att det ska vara så var förvånande.

(Uppföljande telefonintervju)

Att samtalen i Grupp 2 och 3 håller sig på den konkreta nivån kan bero på att många av samtalen är personal inom barnomsorg. Ohlsson (1966) fann i sin studie av samtal inom arbetsgrupper i barnomsorg att dessa gruppers samtal ofta hade en sådan konkret inriktning. Även detta bidrar till att perspektiv inte överskrids. Överskridande kräver en viss grad av generalisering för att olika synsätt ska kunna begrundas och utvecklas i ett nytt tredje synsätt.

En väsentlig funktion som gruppsamtalet har för kvinnorna är att bygga upp personliga relationer sinsemellan. Flera vill se en fortsättning i samma grupp eftersom man lär känna en närhet och trygghet med varandra som är väsentlig för att uppleva samtalet som meningsfullt. Meningen med att samtala är att etablera relationer till andra. Det är som en förälder säger i den uppföljande telefonintervjun: "intressant och roligt att lära känna människor, man vet aldrig när man kan ha nytta av det".

En bieffekt av att relationerna till de andra i gruppen prioriteras framför ett intresse för innehållet i samtalet kan resultera i ett artig men oengagerat samtalande. Utan någon egen vilja att driva, utan någon problematik att lösa. Detta kan bidra till att samtalet stannar på en ytlig nivå och riskerar att gå i stå och bli tråkigt när samtalen är alltför måna om att vara överens.

En annan bieffekt är att maktspel förekommer i det fördolda, vilket är det som står till buds om man inte håller med varandra och interaktionen är kooperativ. Då sker avproblematisering och motargumentering indirekt genom att repliker ignoreras. Det dolda maktutövandet kan förhindra både individuellt och kollektivt lärande eftersom olikheter i synsätt inte uppmärksammas.

Några av de kvinnliga samtalen ger uttryck för ett metakommunikativt lärande om sig själva som samtalare, när de i efterhand reflekterar över gruppsamtalet.

- Det ger en tankeställare. Man blir observant på sitt eget beteende, om man pratar mycket eller har svårt att få fram vad jag tycker. Blir tvingad att tänka. Går ofta på i gamla mönster, måste tänka efter, vakna upp.
- Sättet att tänka förändrades, man tänker annars enkelspårigt, får höra ur andras synvinklar - andras idéer. Förstår hur det blir så och så, för beslut, hur andra jobbar.

(Uppföljande telefonintervju)

Dessa samtalare lär sig något om sig själva genom att reflektera över sitt eget beteende och sätt att tänka. Eftertanken leder till en distansering som eventuellt kan bidra till individuellt lärande och medveten förändring av det egna beteendet. Det kan alltså tänkas leda till transformativt lärande hos dem som i efterhand reflekterar över sina dialogmöteserfarenheter.

Det kollektivt kooperativa samtalandet med ett ständigt bekräftande sinsemellan är kanske det verkningsfulla sättet att samtala när det är med sina högst personliga "inre röster" kvinnorna deltar. De utvecklar "connected knowing" (Belenky m fl, 1986). Kvinnornas samtalande är förståelseinriktat, det öppna och differentierade perspektivskiftande som krävs för att olika perspektiv ska kunna överskridas sker inte.

Kvinnorna skulle behöva (dialogiskt sett) komplettera sina kollektiva förhållningssätt med en högre grad av individualisering och differentiering för att inte fastna i breddande eller kooperativt skiftande av perspektiv. Jag ser en avsaknad av det stadium av kritisk distans som behövs för att gemensamt kunna utveckla ett lärande där samtalarna kan finna helt nya lösningar på den problematik de behandlar. Kvinnorna verkar alltså utveckla en hög grad av kommunikativt lärande men däremot inte i lika hög grad något transformativt lärande.

Några av enkätsvaren tyder på att samtalarna har erfarit ett perspektivskiftande som samtidigt varit både kooperativt och kompetitivt. En förälder och två personal skriver:

- Positivt med insikt i vad olika "rollföreträdare" tycker. Öppnar tankar för mej. Förstärkande/tydliggörande för de egna åsikterna.
  - Trevligt att få reda på vilken syn egentligen föräldrar, politiker, personal har på barnomsorgen. Den går långt isär på en del punkter.
  - Jag får möjlighet att höra vad resp. grupp har för synpunkter om barnomsorgen. För att sedan kanske ta hänsyn till dem i mitt arbete. Jag får möjlighet att själv berätta vad jag tycker är viktigt, våra mål osv. Det kanske blir lättare att möta ex. politiker och tjänstemän i mitt arbete när jag har deras åsikter?
- (Enkät)

Skiftande av perspektiv, oavsett om det sker kooperativt eller kompetitivt, leder enligt mitt sätt att se till ett individuellt lärande. Det är kombinationen, att skiftandet samtidigt är kooperativt och kompetitivt, som jag ser som en av förutsättningarna för perspektivöverskridande. Detta ser jag i sin tur som en förutsättning för att i grupp-samtal kunna utveckla ny kunskap tillsammans.

## Lärandet i det perspektivöverskridande samtalet

I de inspelade samtalen förekommer överskridande av perspektiv i liten utsträckning och bara i slutet av samtalen. Det är mycket möjligt att grupperna hade kommit längre i detta avseende om de hade fått hålla på ett tag till, eller om de hade haft möjlighet att träffas flera gånger.

I Grupp 1 är det Förälders lågmälda motstånd mot tesen om ökat föräldraansvar som, när det tas upp och vidareutvecklas av Tjänsteman, bidrar till det skiftande och överskridande av perspektiv som har beskrivits tidigare.<sup>17</sup> Det är problematisering och abstrahering som bidrar till detta. På så sätt blir ett dilemma med samhälleliga dimensioner synligt, vilket innebär förutsättningar för ett transformativt kollektivt lärande när gruppen försöker hitta nya lösningar på den komplexa samhälleliga problematiken. Flera i gruppen försöker tillsammans begripa och skapa en ny mer integrerad och meningsfull tolkning när de ser den nya komplexa problematiken. Detta är enligt min mening ett exempel på transformativt kollektivt lärande. Ny kunskap bildas på ett kollektivt sätt som går utöver vad var och en kan göra själv och som går utöver vars och ens egna perspektiv. Det är i denna mest asymmetriska grupp som jag hittar det tydligaste exemplet på kollektivt transformativt lärande. Orsaken till detta beror enligt min mening till största delen på att en individ (Tjänsteman) har en förmåga att vrida och vända på perspektiv och därigenom öppna upp för nytänkande.<sup>18</sup>

I Grupp 2 uppstår ett livligt meningsutbyte mellan överordnad och underordnade i slutet av samtalet. Perspektiv skiftas samtidigt kooperativt och kompetitivt, när samtalsarna ger sina olika synsätt på vilket ansvar personal kan och bör ta. Till slut sker ett överskridande av de olika perspektiven när Chef bekräftar att hon uppfattat vad det är Personal vill. Någon ny gemensam syn hinner samtalsarna inte utveckla och därmed inte heller någon ny kollektiv konstruktion av kunskap. Därmed stannar lärandet vid att vara individuellt.

I Grupp 3 kan jag inte heller se att ny kollektiv kunskap skapas. Vilket till största delen beror på den konkreta nivå som samtalet befinner sig på. Gruppen löser den problematik som uppstått när olika perspektiv blivit synliga genom konkreta kompromisser.

Grupp 2 och 3 utvecklar inte sina samtalsämnen till att se dilemman med övergripande samhälleliga dimensioner. De avhåller sig från att utveckla ett tänkande om generell samhällsproblematik och nöjer sig med att hitta konkreta lösningar i varje enskilt fall. De gör inga försök att delta i en samhällelig barnomsorgsdiskurs.

---

<sup>17</sup> Se avsnittet "Samtalstrådar" i föregående kapitel.

<sup>18</sup> Denna förmåga beskrivs närmare i avsnittet om reflektion längre fram.

I Grupp 4 integrerades samtalarnas uppfattningar när det gällde den tes som de skrev på sitt OH-blad: "Lugnare takt". Detta skedde främst genom att de överordnade accepterade Personals beskrivning av sina arbetsvillkor som tuffa. Genom att hävda att det inte skulle bli mer nedskärningar avproblematiserades Personals och Förälders erfarenheter av och farhågor för nya resursminskningar. Detta tolkar jag som en form av pseudo-överskridande av perspektiv eftersom det inte föregås av ett gemensamt och öppet undersökande av olika perspektiv. Lärandet blir möjligtvis också därefter, samtalet lämnar efter sig en känsla av misstro hos Förälder och Personal. En början till mer genuint perspektivöverskridande i den fjärde gruppen ser jag i stället i det som sker i slutet av samtalet, där Förälder och Tjänsteman möts i en fråga som de tidigare varit oense om. Tillsammans lyfter de upp Förälders erfarenhet av köproblematiken till en samhällelig nivå där de möts och börjar utveckla en gemensam förståelse. Kombinationen av Förälders konkreta erfarenhet och Tjänstemans erfarenhet av samhällsplanering börjar här utvecklas till en ny mer integrerad kunskap om denna samhällsproblematik. Här finns en början till den process av kollektiv kunskapsbildning som jag ser som kollektivt lärande. Det är en kollektiv process som ger en kollektiv produkt i form av en överenskommelse om innebörden av något. Varje individ förvaltar därefter denna tolkning på sitt eget sätt när han/hon går vidare till nya sammanhang.

Det som krävs för kollektivt överskridande av olika perspektiv är integrering parad med differentiering. Det krävs också en abstraheringsnivå där samhälleliga dilemman blir synliga. Detta sker i varierande utsträckning i grupperna, det verkar vara svårt att samtidigt integrera, differentiera och generalisera, åtminstone på den korta tid som dialogmötesgrupperna hade till förfogande.

Genomgripande överskridanden av perspektiv på gruppnivå ser ut att kunna leda till ett kollektivt transformativt lärande. Den transformativa kvaliteten orsakas av perspektivöverskridandet eftersom detta med nödvändighet innebär att föreställningar, både meningsbärande perspektiv och meningsskapande mönster, förändras.

Liksom det individuella transformativa lärandet kan det kollektiva transformativa lärandet tänkas ha potential att förändra samtalarernas sätt att agera. För att detta ska kunna ske behöver det kollektiva lärandet även resultera i ett individuellt transformativt lärande. Detta kan ske i olika utsträckning för olika samtalare beroende på deras intresse för den aktuella frågan.



## Reflektionens betydelse för lärande

Förmågan till reflektion har betydelse för förmågan att lära. Ett reflekterande förhållningssätt innebär ett aktivt engagemang. Ett icke-reflekterande förhållningssätt innebär passivitet (Mezirow 1991:116). Reflektionsförmåga är beroende av kunskapsuppfattning (Kitchener & King 1990, Marton m fl 1993). En kunskapssyn som innebär att kunskap är något som man får av auktoriteter, något som är absolut, objektivt och rätt eller fel, skapar en passiv inställning. Man kan ta emot kunskap av auktoriteter genom att memorera och reproducera. Den passiva inställningen är regelföljande, man frågar sig vad en auktoritet har bestämt att något är. En kunskapssyn som innebär att kunskap är något som man själv är medskapare till, något som är relativt och kontextbundet, som kan värderas och undersökas, skapar en aktiv inställning. Den aktiva inställningen är kreativ: Så här skulle jag kunna göra själv!

### **Individuell reflektionsförmåga**

Här ska jag titta närmare på vilken betydelse individens förmåga till reflektion kan ha för lärande i gruppsamtal. Som analysverktyg används Mezirows (1990) distinktion mellan "reflection - critical reflection - critical self-reflection".<sup>19</sup> Till Mezirows tre reflektionsnivåer har jag lagt till en fjärde som beskriver ett oreflekerat förhållningssätt, karaktäriserat av spontan närhet.

Reflektion innebär att göra det omedvetna medvetet, det är tanken mellan impuls och handling (Dewey 1938). I ett gruppsamtal är reflektion om det egna agerandet, om andras agerande och om situationen väsentlig för att en samtalare ska kunna bidra till symmetri, till integrering och differentiering samt till överskridande av perspektiv. Målet med detta är att nå fram till både individuellt och kollektivt transformativt lärande.

#### *Avsaknad av reflektion*

Att förhålla sig oreflekerat innebär att bejaka sina spontana reaktioner utan att närmare fundera över dem. Avsaknad av reflektion över samtaletserfarenheter innebär att dessa inte kan nyttiggöras för utvecklande lärande, däremot kan de orsaka van-lärande om de är negativa.

De spontana reaktionerna har en omedelbar och konkret karaktär. Jag uppfattar att Personal ÖF i Grupp 2<sup>20</sup> har ett oreflekerat sätt att

---

<sup>19</sup> Se teorikapitlet.

<sup>20</sup> Jag exemplifierar varje reflektionsnivå med en persons agerande i gruppsamtal och resonering efter gruppsamtal.

förhålla sig när hon blir besviken över gruppens sammansättning (att det inte var samma grupp som i ett tidigare dialogmöte) och därför endast deltar kortfattat när det är hennes tur.

... politiker var med förra gången, det var bra att konfronteras, nu kände vi varandra så väl, det gav inget extra, inget nytt som tillfördes ... Det hade varit roligt att träffa samma gäng igen, jag hade de förväntningarna. ... Kände mig lite utanför ... skillnad om det är något man ska fortsätta med, jag kopplade bort mer, så olika vad som kommer upp ... de hakade upp sig på sånt de inte tyckte var bra information från föreståndare,. (Uppföljande telefonintervju)

Besvikelsen gör att Personal ÖF undanhåller gruppen sina kunskaper och erfarenheter genom att avskärma sig och behålla sina invändningar för sig själv, invändningar som skulle kunnat bidra till en problematisering, fördjupning och ett uppöppnande i den kollektiva kunskapsbildningsprocessen. Konsekvenserna av hennes tillbakadragenhet drabbar inte bara henne själv när hon inte lär sig av de andra, de kan inte heller lära sig av henne. Den förlorade motivationen innebar distans till gruppen. Den innebar hinder för individuellt lärande och hinder för att bidra till kollektivt lärandet.

### *Reflektion*

Den som reflekterar granskar det berättigade i sina föreställningar, för att kunna agera och lösa problem (Mezirow 1990). Ett reflekterande förhållningssätt innebär att en samtalare bidrar med egna erfarenheter och säger emot eller ifrågasätter när det som sägs inte stämmer med den egna uppfattningen.

I Grupp 2 visar Personal Fack enligt min mening ett reflekterat förhållningssätt, som visar sig i självständighet i samtalet. Hon bidrar till både vävandet och breddandet av personalperspektivet utifrån sin specifika fackliga erfarenhet samt till att perspektiv skiftas genom att öppet fråga och ifrågasätta vad de andra säger när det inte stämmer med hennes egna uppfattningar. Hon lyfter också upp gruppens samtalsämnen till en mer generell nivå (t ex att mobbning bland personal hänger ihop med nedskärningar). I den avslutande perspektivskiftande diskussionen stödjer hon både Chef och Personal DGH samtidigt. Hon får där en medlande funktion genom sin förståelse att reflektera, vilket får de olika perspektiven att framstå tydligare. I den uppföljande intervjun problematiserar hon de förändringar hon upplever och sin egen roll som facklig företrädare:

- Indragningarna är jobbigt! Jag sitter med och får reda på neddragningar, ser när jag jobbar mycket att det inte går att dra ner på! Jag får reda på mycket och kan agera, men är maktlös. Måste det dras på? Barn- och äldreomsorg ska man vara rädd om.

- Kände lite att jag är facklig företrädare, de andra tänker på det. Andra tycker det är svårt att jobba när det sitter fackliga företrädare med. Varför tycker de det? ... De är inte insatta i vilken roll jag har? De känner sig bevakade?

(Uppföljande telefonintervju)

Främst ser jag att förmågan till reflektion skapar förutsättning för problematisering, att se sig själv och andra i ett sammanhang som inte tas för givet. Detta kan resultera i ett öppet och ifrågasättande förhållningssätt som skapar förutsättningar för ett transformativt lärande, både för individen själv och för andra i samtalsgruppen.

### *Kritisk reflektion*

Den som ifrågasätter tidigare förgivettagna meningsbärande perspektiv och undersöker deras orsaker och konsekvenser är kritiskt reflekterande. (Mezirow, 1990).

Personal i Grupp 4 visar i de olika intervjuerna ett kritiskt reflekterande förhållningssätt, däremot inte i det inspelade gruppsamtalet. I den första intervjun betonar Personal vikten av sitt arbete, att jobba på dagis är ett medvetet val orsakat av en livskris. Barn är viktiga och det är viktigt att barn får ett lärande socialt liv på dagis. Han problematiserar kortsiktigheten i att inte avsätta resurser för barn när de är små för att undvika problem när de blir större. Han betonar vikten av könskvotering både uppe och nere i organisationen och sin roll som man i en kvinnovärld. Han efterfrågar rannsakan och självkritik inom verksamheten och vill ha diskussioner med sina arbetskamrater om: "varför är jag här, är arbetet bra, vad är det som är dåligt?" Han kräver samma medvetna förhållningssätt i arbetet av andra som han själv har utvecklat och blir irriterad när arbetsledaren inte ställer sådana krav på personalen.

Även reaktionen efter det första dialogmötet<sup>21</sup> är kritiskt reflekterande. Dels pekar Personal på att de andra i samtalet var alltför okritiska och ägnade sig åt skönmålning. Dels vittnar han om glädje och nyfikenhet som väckts genom gruppsamtalet.

- Det var många tankar som satte igång, en för vacker bild. Titta bakom den vackra fasaden. Håll dig neutral, iaktta och dra slutsatser, tänk också på de 20% negativa. Medaljen har en baksida också.

- Min auktoritetstro är borta, de är också bara människor. Vi var på samma våglängd, hade gemensamma mål. Det kändes härligt, vi är tillsatta för att göra det bästa av vårt jobb. Tanterna ska slå näven i bordet.

- Har satt igång en process hos mig och de flesta, som ringar på vattnet, en nyfikenhet om vad vi håller på med.

(Uppföljande telefonintervju)

---

<sup>21</sup> Som förutom honom själv bestod av kvinnor.

I det andra dialogmötet (det inspelade) vet vi att Personal hamnade i underläge i den manliga gruppen. Även detta uttrycker han kritiskt reflekterande, både när det gäller honom själv och de andra i gruppen.

- Vete fasen varför jag skulle börja, jag var totalt nollställd. Det var inte så bra, jag var inte förberedd på vad man ville ha sagt. ... Auktoritär uppfostran sitter i ryggmärgen hos mig.
- Politikern hade värderingarna klara. ... När den ena sagt något kom den andra med sitt. Bordet delades in i tre läger. ... Nästan för demokratiskt. ... De hade överhanden. Vi var inte jämbördiga. De rör sig på ett annat plan. (Uppföljande telefonintervju)

Tack vare sin förmåga till kritisk reflektion kan han fundera över det som hände och aktivt förändra sådant som han upplevde som negativt. En negativ erfarenhet kan genom kritisk reflektion orsaka en djupare självkänedom och leda till en förståelse för situationen som sådan. Dessutom lärde sig Personal redan i samtalet att hantera sin "auktoritära uppfostran", han upptäckte efter ett tag, till sin förvåning, att "det var kul att prata med chefen". Jag ser alltså detta som ett exempel på att negativt lärande kan motverkas genom kritisk reflektion. Personal är mycket medveten om sin auktoritetstro och kan därför ifrågasätta och medvetet hantera sin delvis negativa upplevelse av gruppssamtalet.

### *Kritisk självreflektion*

Den som granskar sitt sätt att agera och sina egna meningsbärande perspektiv är kritiskt självreflekterande (Mezirow 1990). Ett kritiskt självreflekterande förhållningssätt innebär att vara öppen för att ifrågasätta och förändra sina egna föreställningar.

Exempel på kritisk självreflektion har tidigare getts i beskrivningarna av hur cheferna i Grupp 2 och 3 agerat i gruppssamtalen och hur de resonerat om sitt agerande. Här ska jag ge ytterligare ett exempel genom att beskriva hur Tjänsteman i Grupp 1 resonerar och agerar.

Det första dialogmötet som Tjänsteman deltog i innebar en positiv erfarenhet av att få möta politiker utan att känna misstänksamhet. Samtidigt som Tjänsteman gläder sig över detta gör hon det med en viss kritiskt reflekterande distans:

- Det är så här det måste gå till, att kunna nå varandra. Viktigt att man kommer till tals på ett annat sätt, talar med varandra, inte till varandra. ... *Insikt* att man kan mötas på ett annat sätt. Upptäcka att det är så här det kan gå till.
- Gav en föraning om hur det kan vara när man får lite tid med varandra ... en liten bit blev det, man hinner bara snudda. (Uppföljande telefonintervju)

Hon säger också att hon lärde sig att utbyte och ömsesidighet gör att det inte är så lätt att döma och ha förutfattade meningar. Dessa hennes reflektioner om att samtala visar sig i handling när hon deltar i ett nytt gruppsamtal ett år senare (det inspelade). Jag gör den bedömningen att Tjänstemans medvetna reflektion utifrån sin första dialogmöteserfarenhet bidrar till att hon i nästa dialogmöte förmår att samtala dialogkompetent. Vilket innebär att hon:

- bekräftar de andra genom stödjande kommentarer och frågor
- lyssnar aktivt efter vad de andra menar
- förmår att integrera vad de andra säger i sina egna repliker och på så sätt bidra till vävandet i samtalet
- ger uttryck för sin egen mening även om den avviker från andras
- försöker se frågor ur andras perspektiv (politikens, arbetsgivares)
- problematiserar och lyfter fram dilemman
- bidrar till att gruppen skiftar perspektiv
- påbörjar överskridande av perspektiv genom att ta initiativ till att hitta nya lösningar
- är ständigt aktivt medverkande i gruppens samtal

I den uppföljande intervjun förhåller sig Tjänsteman kritiskt självreflekterande till sin möjlighet att ta ansvar för att hålla det dialogiska samtalet vid liv. Detta gör henne lite sorgsen.

Syftet är att nå över våra vanliga gränser kommunikationsmässigt. Att öppna dialogen - var möts vi? Vad kan vi förbättra? Särskilt det första mötet, vad det ledde till. Man öppnar blicken för tillfället, men sen tillåter inte tiden, måste prioritera bort sådant. Det kanske kunde öppnat nya vägar, men där står jag inte än. Då ska man själv vara engagerad och ta initiativet så jag för dialogen vidare, att jag bemödar mig om den. ... Samtalens betydelse är att de har öppnat tänkande, att det kan vara ett led i att förbättra arbetet. Det kan ge möjligheter att tänka på ett annat sätt. Jag har känt det innerst inne, men det har blivit tydligt för mig nu. Till exempel så man inte bara säger: - Det ska de sätta sig in i, politikerna, det där ska väl politikerna känna till! Man måste bidra själv också, vara aktiv själv för att andra ska kunna fungera i sina uppgifter. Jag i förhållande till politikerna och föräldrarna i förhållande till mig. Kräver en dialog för att närma sig. ... Jag lär mig hela tiden och kan vara till hjälp för andra. Båda mötena var bra. Jag minns det första mötet mest, det mötte mina behov och intressen mest.  
(Uppföljande telefonintervju)

Detta exempel visar det ömsesidiga beroendet mellan handling och reflektion. Kritisk självreflektion och dialogkompetens i kommunikativ handling ser ut att vara ömsesidigt beroende. Kritiskt reflekterande förmåga *i* gruppsamtalandet och självkritiskt reflekterande förmåga *över* gruppsamtalet.

## Sammanfattande analys

I denna sammanfattande analys av samtalarnas lärande vill jag närma mig ett svar på forskningsfrågan: "Hur sker lärande i samtalsgrupper som utgår från samtalarnas erfarenhet och som är arrangerade för att vara dialogiska?" Frågan kan synas enkel men den utökade förståelse studien givit av detta är sammansatt.

Ett kort svar är att lärandet sker individuellt, att det kan vara utvecklande men det kan också vara falskt eller negativt. Lärandet kan innebära kollektiv kunskapsbildning om perspektiv överskrids. En väsentlig förutsättning för vilka former lärandet tar är individernas agerande, de är varandras samtalsmiljö och begränsar eller möjliggör varandras lärande.

Nedan ger jag ett längre svar på forskningsfrågan genom att beskriva olika förutsättningar för lärande och vilken art, eller typ av lärande dessa förutsättningar har genererat. Dessa förutsättningar har enligt min mening avgörande betydelse för samtalares möjligheter att tillsammans skapa en samtalsprocess som för *alla* samtalare är utvecklande och inte van-lärande.

Förutsättningar för lärandeprocessen som jag har funnit är de som har beskrivits i detta kapitel; samtalsmönster av a/symmetri, könsrelaterade samtalsstilar, perspektivförändring och reflektion. Dessa förutsättningar resulterar sammantaget i lärande av olika slag, det är komplexa skeenden som påverkar varandra sinsemellan.

Lärandet är alltid individuellt men det kan också vara kollektivt. Det individuella lärandet kan vara mer eller mindre medvetet, det är alltid kommunikativt<sup>22</sup> i någon mening (genom att vara äkta, falskt eller negativt) och det kan slutligen vara transformativt, innebära en förändring av meningsbärande perspektiv. Det kollektiva lärandet är enligt min definition alltid transformativt.

### Individuellt lärande

Med individuellt lärande avses att en individ förändrar sina egna föreställningar, ibland genom medveten reflektion. Detta kan ske både i en kommunikativ situation som ett gruppsamtal men även efter samtalet, när individen reflekterar över sina samtalsfarenheter. Kriteriet för att någon har lärt sig något är ett förändrat tänkande och/eller handlande. I gruppsamtalen sker dels ett medvetet lärande i sakfrågor och ett oftast mer omedvetet lärande om samtalsprocessen. I vissa fall sker ett metakommunikativt lärande som ger insikter om och utvecklar kompetens att samtala dialogiskt.

---

<sup>22</sup> Enligt Mezirows (1991) definition, se teorikapitlet för en närmare beskrivning.

Individuellt lärande, vare sig det är negativt eller utvecklande för individen, sker ständigt i interaktionsprocessen när varje individ skapar mening genom att tolka innebörden i det som sker. Det är individen som lär. Genom denna ständigt pågående tolkningsprocess förändrar vi, mer eller mindre genomgripande, även våra tolkningsramar. Mycket av lärandet är omedvetet, vi går inte omkring och tänker på att vi lär av allt vi är med om.

### *Samtalsmönster*

Det man lär sig om sig själv och sitt eget samtalande framstår i denna studie som först och främst avhängigt dominansförhållanden i gruppen. Det är alltså främst samtalens karaktär av a/symmetri som avgör kvaliteten på samtalarnas lärande. Både under- och överordnade (re)konstruerar sig på olika sätt beroende på vilka maktförhållanden som utvecklas i gruppen under samtalets gång. De överordnades förhållningssätt, särskilt i form av att kritiskt granska det egna beteendet, avgör i vilken utsträckning lärandet är utvecklande för alla i gruppen, inklusive dem själva.

I asymmetriska samtal återskapas varje individs hierarkiska position och därmed sammanhängande samtalsmönster av under- och överordning. Färdiga/slutna eller värderande svar stänger möjligheterna till ett öppet och gemensamt sökande. Den som sluter till hör inte det annorlunda som inte passar in i det egna färdiga svaret, utan driver sin vilja och ifrågasätter andras hävdanden när dessa inte stämmer med de egna. Någon gemensam kunskapsutveckling som bygger på integrering av skilda perspektiv kan inte ske. Asymmetriska samtal kan innebära ett falskt bekräftande lärande för den som dominerar och ett negativt lärande för den som blir dominerad. Befintlig kunskap och maktposition befästs, den överordnade lär sig att han/hon har rätt och mister möjligheten att lära sig något nytt/annorlunda från andras synsätt och att tillsammans med andra skapa ny gemensam kunskap.

Den överordnade som däremot öppnar upp samtalet genom att ge andra stöd att säga *sin* egen mening skapar inte bara möjlighet för de andra att utveckla sina tankar, utan också förutsättningar att själv lära sig något nytt av andra. Symmetriska samtal ser ut att bidra till ett utvecklande lärande, i någon form, för alla i gruppen. Det sker genom att samtalarna med hjälp av varandra skiftar mellan närhet och distans till olika synsätt.

### *Samtalsstilar*

I andra hand är det samtalens karaktär av att vara kooperativa eller kompetitiva som har betydelse för lärandet. Dessa samtalsstilar verkar i stort sett vara könsrelaterade.

Kvinnor och män går in i en samtalssituation med olika styrkor och svagheter i förhållande till vad som krävs av den som ska bidra till ett dialogiskt gruppsamtal. Detta ser jag som könsrelaterade fenomen (inte könsspecifika). Kvinnor och män har förvärvat och internaliserat olika samtalsstilar som en del i sin konstruktion av sig själva som kvinnor respektive män.<sup>23</sup> Eftersom fenomenet är just könsrelaterat och konstruerat gäller det i varierande grad för både kvinnor och män, alla finns någonstans på en skala mellan de "kvinnliga" respektive "manliga" ytterligheter som jag skisserar nedan.

Kvinnors omsorgsrationalitet, "att den andres nyttofunktion är en del av egen måluppfyllelse" (Wahl 1992:37), kan utgöra en viktig del av kvinnors dialogkompetens. Att ha övat upp en förmåga "att ta motpartens behov i beaktande" (ibid.) innebär att kvinnor har förvärvat en förmåga att lyssna till och samspela med andra. Detta innebär också en avsaknad av differentiering, att olikheter döljs och att maktutövning sker i det fördolda, att ignorera vad någon säger hörs inte lika väl som att säga emot. Även maktutövandet är kooperativt till formen, först håller man med varandra för att därpå göra en glidning som på ett omärkligt sätt omvandlar det sagda till något annat.

Om man hårddrar konsekvenserna i lärandehänseende av gruppsamtal som har en kollektivistisk prägel så innebär denna<sup>24</sup> samtalsstil att lärandet har en oreflekterad och därmed omedveten karaktär. Det helt igenom kollektivistiska gruppsamtalet kan om det är asymmetriskt leda till falskt lärande för den som dominerar och till negativt lärande för den som domineras trots att det är snabbt, spontant och ärligt, på grund av omedvetenheten om dominansförhållandena. Det kollektivistiska gruppsamtalet leder inte till kollektiv kunskapsbildning, utan stannar vid individuellt lärande på grund av avsaknaden av tydliga olikheter samt abstrahering till en övergripande samhällsnivå.

En trygg samtalssituation verkar vara det som kan ge kvinnor förutsättningar att även utveckla sin förmåga att särskilja sig, differentiera sig. Genom att få stöd (från de övriga i gruppen, men kanske främst från den överordnade) att "tala med sin egen röst" (Belenky 1986) kan kvinnor öva upp sin förmåga att argumentera för sin egen vilja för att antingen få den bekräftad och/eller förändra den.

---

<sup>23</sup> Se avsnittet "Kvinnors och mäns samtal" i kapitlet "Tidigare forskning".

<sup>24</sup> Kooperativt samverkande, relationsinriktade, prestigelösa, spontana, med snabbhet och samtidighet i replikerna, integrerande andras perspektiv, konkret kompromissande, dialogiskt förståelseinriktade med dold maktutövning, som saknar argumentation och abstrahering till samhällelig och politisk nivå.



Trygghet krävs för att delta i en lärandeprocess som innebär att medvetandegöra och utveckla sina meningsbärande perspektiv och därmed även sin förmåga till kritisk (själv)reflektion.

Den manliga motsvarigheten som, om man drar den till sin spets, karaktäriseras av en framgångsorienterad och individualistisk inställning, kan vara något som förstärks i hierarkiska organisationer. Ju högre upp i hierarkin (där de flesta är män) desto mer träning kan en person tänkas bli i att använda andra som ett medel för sina egna mål. "Den manliga kulturen utmärks av en mer teknisk begränsad rationalitet, där mål-medel tänkandet i organisationen är i centrum" (Wahl 1992:36). Det offentliga samtalet, samhällsdebatten, präglas av en manlig argumenterande samtalsstil, enligt min mening. Öppen argumentation och abstrahering innebär att männens gruppsamtal får en politisk prägel, de deltar i sitt samtal i en samhällelig diskurs.

Om man hårddrar konsekvenserna i lärandehänseende av gruppsamtal som har en individualistisk prägel så innebär denna<sup>25</sup> samtalsstil att lärandet har en reflekterad och medveten karaktär både vad gäller sakinnehåll och maktförhållanden. Den individualistiska samtalsstilen innebär att lärandet lätt stannar på den individuella nivån, avsaknaden av samverkan med och förståelse för andras synsätt förhindrar kollektiv kunskapsbildning.

För att utveckla en större grad av dialogkompetens skulle männen behöva öva upp sin förmåga att integrera andras perspektiv, att vara mindre individualistiska och öva upp en känslighet för mellanmänskliga relationer. Männen verkar även behöva utveckla en större förmåga till kritisk *själv*reflektion. Ett sätt att göra detta kan vara att ifrågasätta och undersöka den "manliga normens primat" i kommunikativa sammanhang. Till exempel genom att problematisera konsekvenserna av den kompetitivt perspektivskiftande samtalsstilen när det kommer till lärande genom gruppsamtal.

Både kön och hierarkisk position har betydelse för samtalares förmåga att bidra till samtal där perspektiv överskrids och kollektiv kunskap kan nyskapas. I figur 19 gör jag en grov indelning av i vilken utsträckning män och kvinnor, som över- respektive underordnade, kan tänkas ha lätt eller svårt att integrera andra och differentiera sig själva i ett gruppsamtal.

---

<sup>25</sup> Kompetitivt tävlande samtalsspel som går ut på att vinna/förlora, sakinriktat, prestigefyllt, monologiskt tal en i taget i långa repliker, differentierande och hävdande, särskiljande från andra, öppet argumenterande mot andra, framgångsinriktat med öppen maktutövning, abstraherande till samhällelig diskurs och politisk nivå, som saknar integrering och samverkan för gemensamma mål.

	Överordnad		
	<i>Svårt att integrera andra men lätt att differentiera sig</i>	/	<i>Lätt att både integrera andra och differentiera sig</i>
Man	-----	/-----	Kvinna
	<i>Lätt att både integrera andra och differentiera sig</i>	/	<i>Svårt att differentiera sig men lätt att integrera andra</i>
	Underordnad		

**Figur 19.** Kommunikativa förmågor i relation till kön och position

Att integrera andra innebär att tillfälligt lämna det egna perspektivet och i stället försöka inta någon annans perspektiv. En förståelse som bygger på en subjekt-subjekt-relation med närhet till andra och distans till sig själv, förståelseorienterat.

Att differentiera sig innebär att hävda det egna perspektivet utan hänsyn till någon annans perspektiv, med närhet till sig själv och distans till andra, åtminstone just för stunden. En personlig integritet med vars hjälp den samtalande kan hävda sina egna erfarenheter och intressen, även om de är annorlunda än andras, framgångsorienterat.

Figur 19 illustrerar en möjlig tanke för samtal där den dialogiska kvaliteten eftersträvas. Jag hävdar inte att det är på det här sättet generellt, därtill är både individer och samtalssituationer alltför olika. Oavsett om vi är män eller kvinnor tror jag de flesta av oss har erfarenhet av samtalssituationer där vi har befunnit oss i alla olika lägen. Tanken med figuren är den att om män från det de är små tränas i en argumentativ/kompetitiv samtalsstil och kvinnor i en vävande/kooperativ samtalsstil så är det inte orimligt att tänka sig att kombinationen kön och hierarkisk position resulterar i kommunikativa förmågor på det sätt som jag föreslår.

Kvinnor kan, på grund av sitt sociala kön, ha förvärvat förmåga till lyssnande, denna kompletterar de med en argumentativ förmåga när de når högre positioner i arbetslivet, eftersom det är en "manlig" samtalsstil som är normen där.

Män kan, på grund av sitt sociala kön, ha förvärvat en förmåga att hävda sig, vilken de kan behöva komplettera med en lyssnande förmåga om de har en underordnad ställning i arbetslivet. Ingen av mina grupper är könsblandade, men min tanke är att skiftande och överskridande av perspektiv skulle kunna ske smidigare i en grupp med överordnade kvinnor och underordnade män än tvärtom,<sup>26</sup> men det är en empirisk fråga.

<sup>26</sup> Att "kvinnlighet" i vårt samhälle generellt sett är underordnad "manlighet" (Hirdman, 1987) har naturligtvis också sin betydelse. I det här sammanhanget

### *Samtalsmönster och samtalsstil*

Här görs en sammanfattning av betydelsen av a/symmetri och kooperativ respektive kompetitiv samtalsstil för lärande i grupsamtal, med hjälp av den modell som tidigare använts<sup>27</sup> och som beskriver fyra olika diskurstyper (Linell 1996).

*Den symmetriska/kooperativa diskurstypen* innebär att alla samtalarare lär sig varandras olika synsätt. Underordnade får sin samtalsförmåga bekräftad och lär sig att känna självförtroende inför nya samtalssituationer. Överordnade lär sig att vara dialogkompetenta när de kritiskt reflekterar över sin roll i samtalet. Det kan även hända att samtalarare i efterhand genom egen reflektion kan utveckla ett transformativt lärande och agera mer genomtänkt i olika situationer. Lärandet har en spontant genuin och äkta prägel som därmed också kan innebära att det kan vara ganska omedvetet för den som inte själv förhåller sig reflekterande.

*Den symmetriska/kompetitiva diskurstypen* innebär att varje samtalarare lär sig att argumentera för sin uppfattning. Samtalarna övar upp en förmåga att hävda sig i kommunikativa situationer och att differentiera sig från de andra i gruppen. De lär sig att distansera sig, att utveckla en egen mening och vara tydliga som enskilda individer. Samtalarna lär sig att förhålla sig distanserat till dem de är oense med. Lärandet har en aktivt reflekterande och öppen prägel som innebär att det är ganska medvetet, åtminstone vad gäller de sakförhållanden som diskuteras.

*Den asymmetriska/kooperativa diskurstypen* innebär att alla samtalarare lär sig det förhållningssätt som uttrycks av den/de tongivande personerna. Den som dominerar får sin kunskap och erfarenhet bekräftad och lär sig att utöva dominans. Den som anpassar sig lär sig auktoritetens budskap och övar upp sin förmåga att underordna sig. Lärandet under dessa betingelser kan vara falskt för den som dominerar och negativt för den som domineras samt ganska omedvetet i dessa delar, detta beror på en avsaknad av kritisk reflektion.

*Den asymmetriska/kompetitiva diskurstypen* innebär att samtalararna lär sig att hålla fast vid sin uppfattning. Den överordnade lär sig att aktivt dominera i kommunikativa situationer. Den underordnade lär sig att den egna förmågan att argumentera inte var stark nog och kan i stället lära sig att utveckla ett passivt/tyst motstånd i kommunikativa situationer. Lärandet präglas av irritation och kan vara både falskt för den som dominerar och frustrerande/negativt för den som blir dominerad, och omedvetet i dessa delar, även här ser jag en avsaknad av kritisk reflektion.

---

kanske främst i könsblandade grupper, något som inte finns i mitt empiriska material, och som jag därför inte kan uttala mig om.

<sup>27</sup> I avsnittet om "Samtalstrådar" i föregående resultatkapitel.

I den kommunikativa kontext som gruppsamtal innebär är lärandet beroende av den interaktionella processen, så som har visats ovan. Ju mer symmetrisk en samtalsprocess är, desto större är möjligheten att alla samtalare i en grupp kan erfara ett lärande som de upplever som positivt.

I samma gruppsamtal kan olika samtalare befinna sig i olika diskurstyper samtidigt, vilket innebär att de lär sig olika saker. Samma gruppsamtal kan alltså innebära olika förutsättningar för ett utvecklande lärande för olika samtalare. Den individuella reflektionsförmågan har stor betydelse för detta vilket jag återkommer till lite längre ner. Betydelse har också individens uppfattning om den egna förmågan att samtala i grupp samt individens behov av att få lösa en problematik.

Ett gruppsamtal kan dessutom (i sin huvudsakliga form, dvs. där de flesta samtalsarna befinner sig) under samtalsgång vandra mellan de olika diskurstyperna.

### *Perspektivförändring*

Dominansförhållanden sammantaget med samtalskaraktär av att vara mer eller mindre kooperativa eller kompetitiva verkar skapa förutsättningar för perspektivförändring i samtalsprocessen.

Asymmetriska gruppsamtal verkar stanna vid breddande av det dominerande perspektivet oavsett om de är kooperativa eller kompetitiva. De symmetriska samtalen däremot karaktäriseras i hög grad av att antingen vara kooperativt eller kompetitivt skiftande.

Genom förändringen av perspektiv ges samtalsarna möjlighet att få tillgång till olika föreställningar om samtalsämnet. När samtalsarna håller sig inom samma perspektiv, och inom det utbyter erfarenheter, sker främst ett assimilativt lärande. Det är när perspektiv skiftas som det föreligger störst möjligheter till ett mer ackomodativt och därmed transformativt lärande. Breddande och skiftande av perspektiv innebär främst ett individuellt lärande, men det kan leda vidare till kollektivt lärande när perspektiven överskrids.

Att se samtalsprocess av perspektivförändring gör det möjligt att skilja mellan individuellt och kollektivt lärande. Av betydelse för att komma vidare till det kollektiva lärandet är *hur* perspektiv skiftas. Det ideala är att olika synsätt både integreras och differentieras samtidigt. De kan då överskridas till en ny integrerande konstruktion av en mer gemensam verklighetsuppfattning. Nyckeln till detta ligger i att samtalsarna tillsammans förmår att kollektivt uppmärksamma ett och samma fenomen samtidigt och då tillsammans synliggöra så många olika perspektiv som möjligt som finns företrädda i gruppen.

Att integrera och överbrygga olikheter leder till nytänkande, det är detta som enligt mitt sätt att se innebär kollektivt lärande.

### *Reflektion*

För att en samtalare ska kunna bidra till ett dialogiskt samtal krävs en förmåga till kritisk (själv)reflektion både i och över samtalssituationen. En sådan förmåga till reflektion verkar även innebära förmåga att gentemot andra skapa en subjekt-subjekt-relation samt förmåga till öppenhet inför det annorlunda. Detta utgör förutsättningar för att komplexitet och dilemman i samhällslig problematik ska kunna synliggöras i ett gruppsamtal.

Reflektionsförmåga är alltså en viktig beståndsdel i vad som skulle kunna kallas dialogkompetens, eftersom en sådan innebär mer övertänkta handlingar. Dialogkompetens innebär förmåga att samtidigt argumentera för sin egen sak och vara öppen för andras argument, att vara beredd att ifrågasätta sina egna ståndpunkter och att kritiskt granska andras.<sup>28</sup> Det innebär ha närhet och distans till både sig själv och till övriga samtalare, så som framgår av figur 20.

	Själv	Andra
Närhet	<i>Tala</i>	<i>Lyssna</i>
Distans	<i>Självkritisk öppenhet</i>	<i>Kritiskt ifrågasättande</i>

**Figur 20.** Dialogkompetens.

Samtalarna, med sin varierande dialogkompetens, utgör varandras viktigaste kontextuella förutsättningar, de påverkar även varandras förmåga att förhålla sig dialogiskt.

En enskild individs reflektionsnivå<sup>29</sup> ser ut att vara avhängig individens kunskapsuppfattning. Olika kunskapsuppfattning kan leda till högre eller lägre grad av aktiv medverkan, även i en samtalssituation. Ser man sig själv som sin egen kunskapare så föranleder det ett aktivt förhållningssätt, både som samtalare och som reflekterande subjekt. Auktoritetsberoende däremot främjar passivitet, en attityd av att ta emot kunskap från andra och ett avhållande från medveten reflektion.

Olika reflektionsnivåer hos samtalare får konsekvenser för både individens eget lärande och för individens bidrag till gruppens ge-

<sup>28</sup> Förutsättningarna för detta har tidigare beskrivits i avsnittet "Skruvstäd eller vävande" i det första resultatkapitlet.

<sup>29</sup> Se även redovisningen av de pedagogiska studierna i kapitlet "Tidigare forskning".

mensamma kunskapsbildande aktivitet genom kommunikativ handling. Beroende på hur välutvecklad individens reflektionsförmåga är (och ges möjlighet att vara i samtalskontexten), så kommer individen att agera i relation till sig själv och andra på sätt som kan tolkas i termer av närhet och distans, vilket visas i figur 21.

	Själv	Andra
Närhet	<i>Argumenterar för eget perspektiv</i> 1	<i>Skiftar till/integrerar annans perspektiv</i> 2
Distans	<i>Argumenterar ej för eget perspektiv</i> 3	<i>Argumenterar emot annans perspektiv</i> 4

**Figur 21.** Förhållningssätt i gruppsamtal

Den individ som inte förhåller sig medvetet reflekterande (befinner sig på en "låg" reflektionsnivå) tenderar att i sitt kommunikativa handlande (numreringen hänför sig till figur 21):

1. argumentera för det egna perspektivet spontant och okritiskt
2. skifta till/integrera andras perspektiv osjälvständigt genom ett oreflekerat bejakande av allt som sägs (med inriktning på att bevara goda relationer)
3. avstå från att medverka i argumentation genom spontan tystnad
4. argumentera emot andras perspektiv på ett värderande sätt, genom att avfärda dem som i något avseende "felaktiga"

Den individ som förhåller sig medvetet reflekterande (befinner sig på en "hög" reflektionsnivå) tenderar att i sitt kommunikativa handlande:

1. argumentera för sitt eget perspektiv efter moget (kritiskt självreflekterande) övervägande
2. skifta till/integrera andras perspektiv genom kritiskt reflekterande öppenhet
3. avstå från att medverka (tillfälligtvis) i argumentation genom att medvetet hantera det egna perspektivet som ett perspektiv bland flera möjliga (med avsikt att ge utrymme för andras perspektiv), även aktiv distans som innebär öppenhet att förändra det egna perspektivet (acceptera att det egna perspektivet inte är heltäckande och acceptera motargument)
4. argumentera emot andras perspektiv genom självständig och kritisk reflektion

De olika förhållningssätten kan sammanfattas som oreflekterad slutenhet respektive reflekterad öppenhet. Dessa olika sätt att handla kommunikativt har betydelse för vilken "miljö" samtalsarna utgör för varandra och därmed för hur gruppsamtal utvecklar sig. Särskilt betydelsefullt för en grupps möjligheter att tillsammans skapa lärande samtal som är utvecklande för de flesta i gruppen, är den överordnades förmåga till kritisk *själv*reflektion och därmed sammanhängande kommunikativa kompetens. Det är när de överordnade har en sådan kompetens att hantera närhet/distans till sig själva och andra som det skapas förutsättningar för ny/rekonstruktion av kunskap i gruppsamtal. När det fanns en medvetenhet om "makt" hos cheferna i de inspelade gruppsamtalen, resulterade det i samtal med en symmetrisk karaktär. Detta stärkte de underordnades självförtroende för sin förmåga att samtala i grupp på dialogmötesvis. På så sätt kan överordnades förhållningssätt bidra till att alla blir aktiva i ett gruppsamtal. En underordnad kan vara aldrig så kommunikativt kompetent, om överordnade styr samtalet på ett (ur dialogsynpunkt) inkompetent sätt så sätter det gränser för samtalets möjligheter att ge tillfälle till utvecklande lärande.

#### *Individuellt transformativt lärande*

Enskilda samtalare kan genom egen reflektion utveckla ett transformativt lärande utifrån sina erfarenheter av att ha deltagit i gruppsamtal. En förutsättning för detta är att samtals erfarenheten upplevs som positiv. För de flesta innebär detta att gruppsamtalet bör ha varit symmetriskt (åtminstone för deras egen del). En annan förutsättning är någon form av dissonans (disequilibrium), antingen genom en problematik som samtalaren har med sig in i samtalet, eller genom att en problematik blir synlig i samtalandet.

De dialogiskt sett mest ideala gruppsamtalen gav inte alltid förutsättningar för transformativt lärande. De hade visserligen en för alla samtalare utvecklande potential i det att de bekräftade vars och ens samtalsförmåga, allas självtillit i samtalssituationen främjades. Det kooperativa vävandet innebär dock att problematisering och disequilibrium förhindrades. Förutfattade meningar utmanades i för liten utsträckning för att kunna förändras.

De dialogiskt sett minst ideala gruppsamtalen saknade också förutsättningar för transformativt lärande, åtminstone för vissa av samtalsarna. Här fanns för den underordnade en dissonans i form av osäkerhet som inte kunde användas för att transformera perspektiv, därför att situationen inte var tillräckligt trygg. I stället för att utveckla och förändra synsätt blir då lärandet lätt av negativ art. För överordnade uppstod, i de samtal de dominerade, inte någon dissonans och därför inte något transformativt lärande för dem heller. I

alla fall inte förrän deras hegemoni utmanades och ett perspektivöverskridande började ske.

Huruvida ett individuellt transformativt lärande kan ske är som sagt till stor del beroende av individens reflektionsförmåga. Den som förmår att förhålla sig kritiskt (själv)reflekterande kan utveckla ett transformativt individuellt lärande oavsett om gruppsamtal är dialogiskt ideala eller ej.

### **Kollektivt lärande**

Det är individen som lär, men lärandet kan i en kommunikativ process vara kollektivt. Om lärande definieras som ständigt pågående, tolkande och meningsskapande processer där meningsbärande perspektiv förändras, så innebär kollektivt lärande att dessa processer ges en gemensam riktning. Kollektivt lärande i gruppsamtal innebär då att flera samtalare i en grupp tillsammans formulerar nya föreställningar. Det kollektiva lärandet innebär, enligt min definition, kollektiv kunskapsbildning. Det är en syntes av olika synsätt, som går utöver att lyssna till och förstå andras berättade erfarenheter. Kollektivt lärande i denna mening är en aktiv och uttalad transformeringsprocess som inbegriper och smälter om flera olika perspektiv till en ny kunskapslegering i form av nya uppfattningar. Denna kollektivt bildade kunskap lever sedan vidare genom varje individs egen tolkning av den.

Överskridande av perspektiv är en förutsättning för att en samtalsgrupp ska kunna utveckla ett kollektivt och transformativt lärande. Att tillsammans med andra skapa ny gemensam kunskap kräver av var och en den svåra konsten att samtidigt förhålla sig med distans och närhet till sig själv och andra (se figur 21). Det kräver av samtalsprocessen den svåra balansgången att samtidigt vara symmetrisk, kooperativ *och* kompetitiv till sin karaktär. Samtalsprocessen bör både vara integrerande (att alla försöker förstå varandras synsätt) och differentierande (att alla håller fast vid och försöker förtydliga sitt eget synsätt), för att specifika och individuella erfarenheter ska kunna generaliseras till en samhällelig problematik.

Öppen och gemensam reflektion innebär att tänka högt och sökande tillsammans, att i samverkan integrera olikheter i en komplex problematik till en genuint ny kunskapskonstruktion, en för tillfället bästa lösning. En förutsättning för detta är en kunskapssyn som, samtidigt som den är relativistisk, konstruktivistisk och kontextuell (ser kunskapens begränsningar), ändå inte hemfaller till att bli uppgiven. Drivkraften för detta är en problematik som samtalslarna upplever det meningsfullt och viktigt att försöka förstå bättre och kanske också att försöka lösa. För att en sådan samtalsprocess



ska fungera behövs samtidigt trygghet i samtalssituationen och "disequilibrium", att det förgivettagna rubbas ur jämvikt.

Detta låter mer utopiskt än det är. Alla de inspelade grupperna närmade sig förutsättningarna för kollektivt lärande i slutet av samtalen när de började överskrida sina olika perspektiv. Jag menar alltså att det är fullt möjligt och något de flesta av oss har varit med om. Detta är en dimension av lärande som enligt min mening kan utvecklas just genom samtal i smågrupper, när ett gemensamt intresse finns för en viss (samhällelig) problematik.

### **Lärande dialog**

Lärandeprocessen är samtidigt individuell och kollektiv, det är en social process av det som sker emellan och inom individerna. Samtalarna är varandras samtalsmiljö, deras kritiskt (själv)reflekterande förmåga är av stor betydelse för hur (positivt) lärande denna miljö kan bli för den enskilde individen. Ett utvecklande lärande för individen kan ske oavsett vilket stadium av perspektivförändring som samtalsprocessen innebär. Om lärandet är positivt eller negativt är avhängigt individens egen förmåga till kritisk reflektion över sina erfarenheter.

Kollektivt lärande innebär enligt min definition att samtalen tillsammans skapar nya gemensamma föreställningar. Dessa är antagligen mer bestående i en arbetsgrupp där en kollektiv sedimentering av kunskap sker än vad de kan tänkas vara i en samtalsgrupp som bara möts vid ett tillfälle, men det är samma process av kunskapsbildning. Att göra subjektiv erfarenhet tillgänglig för andra och att ta till sig andras erfarenheter är en förutsättning för kollektivt lärande i gruppsamtal. I denna process bidrar problematisering till att öppna upp och ifrågasätta det förgivettagna. Att bära på en problematik/ett dilemma, har genomgående framstått som en viktig förutsättning för lärande. Lärande är genomgripande när det möter ett upplevt behov. Då finns en sökande öppenhet för att lära, i betydelsen att förstå på ett annat, ett nytt, sätt. Avproblematisering bidrar till slutenhet och skapar åsiktshegemoni. Vilken kunskap som utvecklas beror på i vilken utsträckning problematisering tillåts och dilemman samt intressekonflikter blir synliga och används för att utveckla nya synsätt.

Det är alltså individen som lär, men i interaktion med andra där ny kunskap konstrueras kollektivt utifrån de olika individernas olika kunskaper och erfarenheter, på ett sätt som ingen hade kunnat göra själv.

# AVSLUTNING



# Diskussion

I denna avslutande diskussion anknyts till de tankar som presenterades i det inledande kapitlet och som handlar om dialogmöten som samhällssamtal. Avsikten med de blandade grupperna, med flera olika intressenter, var ju att skapa ett här- och nu-sammanhang för att göra en aspekt av samhällslivet (barnomsorg) begripligare för samtalsarna. Här tas också upp en diskussion om forskningsmetod och samtalsmetod samt presenteras några idéer till fortsatt forskning och praktik. Den förståelse för lärandeprocesser i gruppsamtal, avseende individuellt och kollektivt lärande, som studien har lett fram till har redogjorts för i föregående kapitel.

## **Kunskapskonstruerande samhällssamtal**

Här följer en beskrivning av hur kollektivt transformativt lärande i samhällssamtal kan bidra till vad som skulle kunna kallas för "kunskapskonstruerande demokrati". Denna beskrivning går stegvis fram genom att först ta upp förutsättningar på individnivå, och därefter förutsättningar på gruppnivå.

### *Individ*

Erfarenhetsbaserat gruppsamtal "öga-mot-öga" i en liten grupp har visat sig vara ett kraftfullt pedagogiskt verktyg. Genom detta sätt att samtala kan enskilda individers kunskap utvecklas till en ny mer integrerad konstruktion av uppfattningar om verkligheten. Denna nya eller rekonstruerade kunskap är samtalsarnas genuint egna, därför kan den också antas vara en verksam ingrediens i deras fortsatta agerande i olika sammanhang.

Att se individen som konstruktör av sin kunskap innebär att en viktig uppgift för vuxenpedagogen blir att förse individen med goda förutsättningar för reflektion. Kärnan i den edukativa uppgift, som denna avhandling behandlar, i att arrangera dialogmöten eller samhällssamtal, är just att skapa förutsättningar för reflektion. Varje samtalsare kan då få tillfälle att reflektera över sina erfarenhetsbaserade uppfattningar i samhälleliga frågor och se dessa som en perspektivbunden kunskapskonstruktion. En konstruktion som kan förändras i en medveten riktning. Att se kunskap som en konstruktion och lärande som en förändring av denna innebär att den individuella samtalsaren är medansvarig till både sitt eget lärande och till kollektiv kunskapsbildning.

Individens reflektionsnivå hänger samman med kunskapsuppfattning och förmåga att lära. Analysen av gruppsamtalen har visat på

ett mycket nära samband mellan reflektionsnivå och praktisk förmåga att bidra till dialogiska gruppsamtal. Utveckling av dialogkompetens handlar i stor utsträckning om att individerna utvecklar sin förmåga till kritisk (själv)reflektion för att främja en mer medveten kommunikativ handling.

### *Problematisk dialog*

I samband med förändringsarbete inom organisationer och företag förekommer det att begreppet dialog används med en förgivettagen positiv innebörd. Dialog framstår som något oproblematiskt som automatiskt leder till ett utvecklande lärande. Denna studie har visat att så inte är fallet och att de svårigheter i form av dominans som ligger dolda i all interaktion behöver uppmärksammas. Man kan säga att övergripande samhällsliga maktstrukturer ger eko i samtalssituationen. Processer av dominans verkar vara en ofrånkomlig del av gruppsamtal. Detta innebär att dialog *kan* vara negativt för enskilda individer.

Symmetri i gruppsamtal har betydelse för ett utvecklande lärande för alla samtalare. Att överordnades dialogkompetens var så avgörande för detta förvånade mig. Vikten av att i samtalssituationen neutralisera överordnades maktposition framstår därmed som väsentlig. Underordnade hamnar lätt i en sårbar situation. Den som avviker från det dominerande synsättet i asymmetriskt dominerade gruppsamtal, kan utveckla ett negativt lärande. Särskilt i kvinnliga grupper med en kooperativ samtalston, kan ett sådant negativt lärande leda till upplevelser av misslyckanden eller personliga nederlag när dominansen inte är synlig. Makthavare som medvetet avstår från att dominera skapar större möjligheter att själva lära sig något av andra, än makthavare som inte förhåller sig aktivt till sin egen roll som överordnad. I hierarkiskt heterogena och symmetriska gruppsamtal kan de överordnade få tillgång till underordnades kunskaper och erfarenheter och därigenom få en förståelse för annorlunda synsätt och undvika "tunnelseende".

För att kunna använda kommunikation i grupp som ett pedagogiskt verktyg krävs det en medvetenhet om vad vi egentligen gör med varandra i kommunikativa sammanhang. Särskilt när vi *tror* att vi deltar i dialog, ligger det nära till hands att inte se maktens spel. När den starke blir stärkt och den svage försvagad uteblir perspektiv som kan utmana hegemoni och bidra till nyansering av samhällsproblem. Dialog är möjlig, men det krävs kunskap och medvetenhet om dess villkor för att beroendeförhållanden ska kunna hanteras medvetet om man vill skapa förutsättningar för symmetrisk kommunikation och ett utvecklande lärande för alla samtalare.

### *Kön och dialog*

Annat som framkommit och som bekräftar tidigare lingvistisk forskning är skillnaden mellan kvinnornas och männens sätt att samtala i grupp. Ibland lyfts kvinnors samtalsstil fram som dialogiskt ideal och mäns samtalsstil som motsatsen. Denna studie visar att det finns för- och nackdelar, dialogiskt sett, med både kvinnors och mäns samtalsstil. Även kvinnornas samtal har brister i dialoghänseende. Om målet med ett gruppsamtal är att samtalarna ska skapa kollektiv kunskap så ställer det höga krav på samtalarnas dialogkompetens, då behövs både differentierande och integrerande kvaliteter i samtalsdynamiken. Detta innebär att både traditionellt kvinnliga och manliga kommunikativa förmågor behöver utvecklas hos alla samtalare oavsett om de är kvinnor eller män.

### *Grupp*

Teorin om det transformativa lärandet beskriver detta lärande som om det var individuellt. Naturligtvis är det bara individen själv som medvetet kan förändra sina egna tolkningsramar. För att komma dithän behöver individen dock det stöd som social interaktion kan ge, särskilt när föremålet för lärandet är en samhällelig och mångfaceterad problematik. Denna studie bidrar till den teoretiska förståelsen av hur människor genom gruppsamtal tillsammans kan utveckla ny kunskap. En sådan förståelse för kollektivt lärande i gruppsamtal gör det möjligt att mer insiktsfullt skapa förutsättningar för kollektivt transformativt lärande.

Genom att tillämpa transformationsteorin inte bara på individuellt utan också på kollektivt lärande, har jag vidgat teorins användningsområde. Skillnaden mellan det individuella lärandet och den kollektiva kunskapsbildningsprocessen i gruppsamtal framstod genom analysen av perspektivförändringens konsekvenser för lärande. Genom att följa samtalstrådar i de inspelade gruppsamtalen och identifiera perspektivförändringar, har processen av kollektiv kunskapsbildning kunnat lyftas fram. Ett annat sätt att belysa ut lärandet ur samtalsdynamiken var att skilja mellan samtalsmönster med högre respektive lägre grad av dominans och samtalsstilar av mer eller mindre kollektiv eller individuell art. Genom att göra sådana samtalsanalyser definierades det kollektiva lärandet som transformativt (dvs. det förändrar meningsbärande perspektiv), eftersom det är resultatet av en dialektisk process där enskilda individers perspektiv, med gemensam ansträngning, överskrids. Ny förståelse (ny kunskap) måste konstrueras, i ett symmetriskt samtal, när inget enskilt synsätt har tillräckligt stort förklaringsvärde för att förstå en komplex problematik som har karaktär av dilemma.

Av betydelse för att uppnå detta kollektiva transformativa lärande är att samtalssituationen arrangeras för att skapa ett visst mått av disequilibrium eftersom detta bidrar till fördjupning och ifrågasättande. För att förändra tolkningsramar krävs det att samtalen i viss mån rubbas ur sina förgivettaganden. Interaktionen bör således åstadkomma disequilibrium samtidigt som den också bör innebära en känsla av trygghet. Förutsättningar för reflektion kan på så sätt skapas avsiktligt. Viktigt är också att gruppsamtalet hela tiden är öppet för olika röster att göra sig hörda, vilket innebär att var och en måste kunna utgå från egna erfarenheter.

### *Samhällssamtal*

Studien har visat att det är praktiskt möjligt att samhällsmedborgare, genom att delta i samhällssamtal, kan komma närmare lösningar på en ständigt föränderlig och komplex samhällsproblematisik. Detta innebär enligt min mening att man kan fundera över den edukativa uppgiften i ett samhälle som eftersträvar demokrati, inte bara i form av parlamentarisk demokrati, utan även i form av "kunskapskonstruerande demokrati". En sådan folkbildningsuppgift, som strävar efter att vara frigörande (från trånga perspektiv), må vara utopisk, människor lever under olika villkor, var och en i sin subkultur med olika stor tillgång till resurser av olika slag. Trots det menar jag alltså att studien visar att det är fullt möjligt att inom ramen för en kommun skapa arenor för samhällssamtal. De dialogmöten jag arrangerade för att få ett empiriskt underlag för att granska förutsättningarna för dialog visade sig vara en arena som många saknade. Det var aldrig svårt att motivera människor att delta i ett dialogmöte. Redan i förstudieintervjuerna uttryckte personer med olika roller i förhållande till barnomsorgsverksamheten behov av att bättre förstå varandras synsätt. Det sätt som dialogmötena arrangerades på menar jag visar hur förhållandevis enkelt det är att finna former för vad som skulle kunna kallas för samhällssamtal. Jag har också visat att sådana enkla former kan skapa möjligheter till främst ett individuellt lärande men också till ett gemensamt kunskapsökande och till och med till ett kollektivt transformativt lärande. Samhällssamtal, som jag tänker mig det, skulle kunna ske i kommunens regi, med en stående inbjudan till alla intresserade kommuninvånare, med ett visst tema varje månad, där den intresserade garanteras plats i en samtalsgrupp där det också finns med någon politiker och någon anställd.

Lärtillfällen som är arrangerade för att vara gränsöverskridande kan bidra till en mer integrerad kunskapskonstruktion hos samtalen. En samtalsgrupp kan alltså enligt min mening överbrygga komplexitet och utveckla en mer övergripande kunskap om verk-

samheter som samtalarna själva har erfarenhet av. Vuxna kan utveckla sin kunskap om en samhällsproblematik genom att samtala i grupp med andra vuxna som har annorlunda erfarenheter av samma ämne. Gruppsamtal *kan* fungera som samhällsutbildning som ger samtalaren handlingsrelevant kunskap som samhällsmedborgare. Kunskap konstrueras då om den gemensamma verklighet som kommunal verksamhet utgör genom att behandla problematik som är "ill-structured" (den komplexa vardagsverkligheten). Inte som beslutsforum, sådana finns på alla nivåer i organisationen, utan som kunskapsforum. "Pratet" är medlet för att uppnå målet, och målet är det kollektiva transformativa lärandet. Den kunskap som då utvecklas använder sedan varje samtalare som för den vidare till sina sammanhang, på sitt sätt, enligt sin tolkning.

Däremot tror jag inte man kan förvänta sig att genom sammanställningen av en dialoggrupp kunna täcka in alla kunskapsområden eller perspektiv som är av betydelse för en viss verksamhet. Det ligger en begränsning både i antalet samtalare och i deras gemensamma förmåga att synliggöra allas perspektiv. Beroende på vilka samtalarna är och på hur interaktionen finner sina former så är det vissa aspekter av verkligheten som synliggörs men inte andra.

Att utgå från det konstruktivistiska synsättet på individens kunskapsutveckling, från det interaktionistiska synsättet på det sociala sammanhangets betydelse och från den perspektivistiska relativismens synsätt att kunskap om sociala sammanhang är beroende av perspektiv och position - leder till idén att det är möjligt att genom gemensam reflektion medvetet förändra uppfattningar om världen. Samtalarnas uppfattningar förändras när de kan se mer av barnomsorgsstatyn och gemensamt rekonstruera den, dessa förändrade uppfattningar leder till ett förändrat handlande.

## **Metoddiskussion**

Här förs en diskussion om den pedagogiska metod som användes med avsikt att skapa dialogiska gruppsamtal samt om värdet av att använda flera olika tillvägagångssätt för analys av samma data.

### *Dialogmöten*

Den pedagogiska metoden, som innebar att arrangera dialogmöten som en sorts pedagogiska fältexperiment, visade sig vara framkomlig för att få ett underlag som var relevant för att besvara forskningsfrågan. För deltagarna innebar samtalen en positiv erfarenhet för de flesta, då gruppsamtalen visade sig utgöra en kommunikativ situation som främjade ett utvecklande lärande för många av samtalarna. För några orsakade de dock besvikelser, missförstånd eller rent av negativt lärande.



Gruppsamtal är enkla att arrangera, det som krävs är någon form av organisering, att människor deltar med sin tid och har någonstans att samlas. Det finns dock, som tidigare har nämnts, en hel del fallgror som kräver medveten hantering. Det är med andra ord inte givet att det kommer ut något "bra" av samtalssituationen. Det yttre arrangemanget kan endast fungera som stödkorsett. Det väsentliga samtalsklimatet kan bara skapas av samtalsarna själva. Allt under förutsättning att det är det dialogiska gruppsamtalet som eftersträvas.

Rent praktiskt kan detta till exempel innebära att en samtalsgrupp bestående av sex personer bör bestå av lika många samtalare som har ett inifrån- respektive ett utifrån-perspektiv. Samtidigt bör det bara finnas med en hierarkiskt överordnad person, för att begränsa maktspel av olika slag. Överordnade bör dessutom ha förberetts på den svåra balansgång det innebär att delta aktivt utan att dominera för att de ska kunna medverka till dialogiska gruppsamtal.

### *Analysmetoder*

Lärandeprocessen visade sig vara i hög grad komplex. Olika individer lär sig olika saker i samma gruppsamtal. Det ömsesidiga spelet mellan varje individ i relation till grupprocessen innebär en svåröverskådlig dynamik. Forskningsmetoden, att genom triangulering studera empiriska data med hjälp av olika analysförfaranden<sup>1</sup> var användbar för att studera denna komplexa problematik. Att jämföra resultat av olika analysmetoder gav möjlighet att förstå olika aspekter av den mångfasetterade kommunikativa situationen.

Det var möjligt att använda lingvistisk metod för det pedagogiska sammanhang som min studie befinner sig inom. Det var givande att använda samtalsanalys för att förstå detta kommunikativa sammanhangs interaktionella villkor, liksom att "mäta" samtalen på ett så enkelt sätt som att räkna antalet ord. En nackdel med att använda en färdig metod för kategorisering var dock att den inte från början var avpassad för den sorts samtal som jag arbetade med. IR-metoden är ursprungligen skapad för institutionella och asymmetriska tvåpartssamtal (t ex mellan klient och socialtjänsteman). Visserligen har jag tillämpat en vidareutveckling av metoden för gruppsamtal men ändå finns det svårigheter att fånga upp den interaktionella karaktären hos gruppsamtal som är symmetriska och relationsinriktade. Jag försökte lösa detta problem genom att i min kodning ta hänsyn till avsikterna bakom replikerna, något som jag naturligtvis

---

<sup>1</sup> Mätning av samtalsmängd, analys av interaktionell dominans, analys av hur dominans/balans etableras, identifiering av intressenters intentioner, analys av samtalstrådar, analys av perspektivförändring samt utifrån detta analys av lärandet.

kan ha misstolkat. Ändå visar en granskning av resultatet av den interaktionella analysen<sup>2</sup> en samstämmighet med kooperativ respektive kompetitiv samtalsstil. Dessa samtalsstilar blev synliga först genom analysen av samtalstrådar. Även mätningen av samtalsmängd överensstämmer med samtalsens karaktär av att vara mer eller mindre kooperativa eller kompetitiva. Resultat av olika analysförfaranden av de inspelade samtalen är alltså ömsesidigt verifierande. Däremot motsäger samtalsanalyserna ibland samtalsens egna samtalsupplevelser. Sådana motsägelser har särskilt kunnat användas för att få en djupare förståelse för lärandeprocesserna.

När det gäller att studera kommunikativa sammanhang tror jag därför inte det är tillförlitligt att enbart lita till intervju som undersökningsmetod. Om man inte kan jämföra intervjuades uttalanden med samtalsanalys av något slag är det svårt att bedöma vad intervjuutsagorna står för. Är det uttryck för "verbalism", för en självuppfattning med svag självinsikt, för en önskan om att framstå i en viss dager, eller något annat som gör att forskaren riskerar att få ett otillförlitligt datamaterial. Detta står inte i motsatsställning till att det även är viktigt att ta reda på hur individen själv tolkar sin situation. Det är kombinationen, som sagt, som jag funnit givande.

Själv har jag upplevt det problematiskt att hantera min egen tidigare erfarenhet som underordnad kvinna i arbetslivet och som förälder med barn i barnomsorg under lång tid, när jag har analyserat det empiriska materialet. Jag har ansträngt mig att försöka förstå samtalsituationen ur samtalsens olika perspektiv, allt mer ju mer forskningsprocessen har framskridit. Mitt sätt att ställa forskningsfrågan och hela undersökningsdesignen är ofrånkomligen präglad av egna tidigare erfarenheter. Härur kommer också intresset för att problematisera just maktförhållanden i vad som förutsätts vara en dialog.

### **Väckta frågor inför fortsatt forskning och praktik**

Nya frågor har genererats under resans gång, stickspår för den här avhandlingen, men som skulle vara intressanta att undersöka närmare. Ju djupare forskningsprocessen förde mig in i problematiken om möjligheterna att lära av att samtala i grupp, ju fler idéer om vilken fortsatt forskning som skulle behövas för att ytterligare klargöra näraliggande frågor dök det upp.

---

<sup>2</sup> DUB-kategorierna för varje individ, dvs den dominerande, underordnande eller balanserade karaktären hos en samtalsares repliker.

### *Träna dialogkompetens*

En fråga som gjorde sig gällande mot slutet av analysarbetet handlar om hur dialogkompetens skulle kunna utvecklas hos samtalarerna. Skulle det vara praktiskt möjligt och skulle det vara givande för individen, att till exempel försöka stödja samtalaresh reflektion över sin samtalsupplevelse? I vilken utsträckning skulle en återkoppling på samtalaresh medverkan<sup>3</sup> (t. ex. om samtalsstil) bidra till att utveckla en enskild individs eller en grups dialogkompetens? Vad är rimligt och möjligt? Vad är praktiskt genomförbart?

Skulle "mina" samtalarare ha kunnat utveckla en större medvetenhet om sitt samtalande och dess villkor (samtalsmiljön) genom att få ta del av mina samtalsanalyser? Skulle detta kunna bidra till transformativt individuellt lärande inför andra kommunikativa sammanhang?

Man kan också vända på frågan, i vilken utsträckning skulle en förberedande "dialogutbildning" inför gruppsamtal påverka dessas samtalsmönster av a/symmetri? I vilken utsträckning går det att påverka individers samtalsstil genom att ge exempel som utmanar till kritisk självreflektion? Hur skulle dialogkompetens kunna tränas upp för att skapa bättre förutsättningar för samarbete i gruppsamtal hos både över- och underordnade? Skulle det till exempel vara möjligt att komplettera de etablerade könsrollernas olika samtalsstil för att underlätta transformativt lärande, genom att träna differentiering och abstrahering hos kvinnor och integrering hos män?

Att träna dialogkompetens riskerar att bli integritetskränkande. Etiska problem måste tas under övervägande, vem ger legitimitet att handskas med andras personliga utveckling och hur kan man undvika att ställa till skada?

### *Optimal gruppammansättning*

För att kunna bekräfta eller motsäga mina resultat skulle det behövas liknande studier av andra gruppammansättningar som har ett likartat edukativt syfte. Det skulle behövas studier av grupper som är homogena i avseenden där mina grupper är heterogena. Av grupper som träffas under längre tid eller flera gånger, som fortlöpande har gruppsamtal i samma grupp, för att därigenom bättre kunna undersöka möjligheterna till kollektiv kunskapsbildning.

Det vore intressant att undersöka de funna könsskillnaderna närmare i olika konstellationer och sammanhang. En rimlig tanke är att en könsblandad grupp är mest effektiv för att nå fram till överskridande av perspektiv och kollektivt transformativt lärande. Finns det generationsskillnader avseende könsrelaterade samtalsstilar? Om den sociala könsrollen kan antas förändras något med varje ge-

---

<sup>3</sup> Lewins T-grupper innebar en sådan "feed-back" (Lippit 1949).

neration så borde det innebära att även samtalsstilar förändras och därmed villkoren för lärande genom kommunikation.

### *Verksamhetsutveckling*

En fråga som jag inte alls har berört i denna studie är om, och i så fall hur, gruppsamtalen har varit utvecklande för verksamheten. Har barnen fått en bättre barnomsorg genom att vuxna har suttit och pratat om barnomsorg? Har samtalsarna förändrat attityder och handlingssätt som gynnat verksamheten? Med det konstruktivistiska sättet att se kunskapsutveckling hos individen, borde gruppsamtal där samtalsarna förändrar meningsbärande perspektiv också innebära ett sådant förändrat och därmed mer ändamålsenligt sätt att agera i olika situationer. I vilken utsträckning detta är fallet borde gå att undersöka.

### *Mot en kunskapskonstruerande demokrati?*

Jag har tidigare hävdat att samhällssamtal skulle kunna resultera i mer kunniga samhällsmedborgare. I vilken utsträckning kan kunskapskonstruerande samhällssamtal också leda vidare till kunskapskonstruerande demokrati, på så sätt att samtalare blir mer aktiva och ansvarstagande som samhällsmedborgare? Har samhällssamtal i så enkel form som t. ex. de arrangerade dialogmötena potential att bidra till människors förmåga att delta i samhällsdiskursen och därmed få betydelse för samhällets demokratiska utveckling?

En närliggande fråga som studien har aktualiserat är om samtalare med en mer "kvinnlig" samtalsstil via deltagande i samhällssamtal kan ges möjlighet att delta i samhällelig diskurs på ett sätt som känns naturligt och inte hämmar deltagandet? Könshomogena samtalsgrupper, där kvinnor kan samtala om samhälleliga frågor på ett kollektivt och kooperativt sätt, skulle kanske kunna vara en inkörsport till att kvinnor tar sig in i den annars oftast manligt präglade samhällsdiskursen, på egna villkor.

# Summary

Wilhelmsson, L (1998), Learning Dialogue. Discourse patterns, perspective change and learning in small group conversation. (Doctoral thesis no 88. Department of Education, Stockholm University, ISBN 91-7153-757-0, ISSN 1104-1626.) *Arbete och Hälsa 1998:16*. ISBN 91-7045-480-9, ISSN 0346-7821. Solna: National Institute for Working Life.

## Background

This thesis investigates the prospects of learning from talking in a small group. Conversations, it is assumed, are a means for us to better understand a complex world and agree on important issues. Is the idea of such conversations merely an illusion or is it a real possibility?

Before starting my graduate studies, I worked as a consultant and instructor specialising in the ongoing changes of office work. In this work I used group communication for exchange of experiences (both in homogeneous and heterogeneous groups), as a pedagogical tool in on-the-job training. This experience made me wonder about what actually happens in group communication (dialogue) designed to provide the participants with an insight into each others' views on mutual concerns.

I started working on this thesis with the ambition to widen the question to a societal level. I saw the local public sector as one of the more complex and therefore interesting activities to study. This sector concerns all citizens and involves many interested parties, therein lies the complexity. This complexity is problematic, and should therefore involve prospects of learning through dialogue between people with various interests.

Organized group communication, emphasizing a dialogical quality, has been of importance in a number of current models of organizational development (Toulmin & Gustavsen 1996, Isaacs 1993, Senge 1995, among others). This implies a growing need to investigate the phenomenon labelled dialogue in order to better understand what it is and what it can be used for as a pedagogical tool in a communicative context.

Learning and dialogue are thus two vital concepts in this thesis. The dialogue should be understood as a normative ideal, comparable to an ideal speech situation. This was the aim of the arranged so called "dialogue meetings" in the empirical work. In the analysis of the empirical data, however, it became difficult to use dialogue as a description of the object under study because of its normative loading. Instead the more neutral concept group conversation is used for the

communicative situation under study. Learning is defined as a change of perceptions with regard to a given phenomenon. It is the individuals who learn by changing their assumptions, but in group communication this learning takes place in a social interaction where the participants together may create new knowledge by going beyond the individual perspective of each person.

## **Purpose**

The central question for this thesis concerns the means of learning through group conversation. As a basis for the empirical work I have organized group sessions (the dialogue meetings). In my analytic and interpretative work I have studied these sessions in order to understand the process of learning and its prerequisites.

The research question I attempt to answer reads as follows: How does learning come about in group conversation? The more specific context is group conversation where the exchange of ideas is based upon the participants'<sup>1</sup> actual experiences of a certain (municipal) activity (child care). These conversations were furthermore specifically arranged in order to support a dialogical approach among the speakers.

The purpose of the study is to add to our knowledge of dialogue through group conversation as a social event, based as it is on human relations, but also as a situation where a process of learning takes place. The objective is also to see whether, and in that case how, a pedagogical method (the dialogue meeting) affects the process of learning and to describe and systematically analyze the dialogue meetings from different angles and with different methods.

## **Theoretical frame of reference**

The theoretical frame of reference is based on the work of Mezirov (1991) who, in his theory of transformative learning, couples a number of different theoretical approaches, of which I've mainly considered Freire's (1970) pedagogy for arousing consciousness (conscientization), Habermas's (1988) theory of the ideal speech situation, Piaget's (1970) constructivism, Dewey's (1938) ideas of learning from experience with its emphasis on reflection, Mead's (1934) symbolic interactionism and Berger & Luckmann's (1966) sociology of knowledge.

Mezirow claims that his theory of learning is a general, abstract and idealized model of the learning process, based on the nature of

---

<sup>1</sup> Among the participants were parents, managers, personnel, local politicians and civil servants.

human communication. To agree on various interpretations is vital for human communication, which, in turn, is a condition for learning.

The theory of transformative learning deals with adult learning and views perspective changes as the active dynamic of learning. Learning is seen as an interactive process where the learning individual is forced to revise a former assumption in order to better handle the demands put upon her or him in a given situation.

Mezirow's two main concepts are "meaning perspectives" and "meaning schemes". Taken together, these constitute the selective frame of reference through which our perceptions are filtered. This frame of reference changes during the learning process.

## **Method**

The research process has been directed by the need to interpret and understand the empirical data. Knowledge about the research object has gradually developed out of the data. I have step by step acquired and integrated the theoretical perspectives necessary for the analytical work. This course of action I see as abductive (Peirce 1903).

During this abductive process I have constantly discovered "astounding facts" in the empirical data. From these I have formed a hypothetical opinion, and then once again, returned to the empirical data to check whether my understanding (the hypothesis) seems to fit. I have oscillated between the empirical data and theory, between my own and others' experiences and between the parts and the whole in my close reading of transcriptions and interviews.

The empirical data consists primarily of tape recordings and transcriptions of four group sessions and different forms of interviews conducted at various stages, both before and after the group discussions.

Discourse patterns have been studied through the measurement of speech length, interaction analysis, and through visualizing how patterns of dominance and balance are established in the four recorded group sessions.

To study the topics of the discussions, I have brought out and followed certain "discourse threads" in the recorded conversations.

Finally, an interpretative analysis concerning the learning has been made through comparisons of the speakers' activity during the group sessions and their declarations in the interviews.

## **Results**

The results of the study deal with discourse patterns, discourse topics, changes of perspective and the learning of the speakers.

### *Discourse patterns*

The results from the study of the discourse patterns show that conversations marked by an asymmetric (one-sided dominance) interaction, recreate the social positions of superiority and subordination among the speakers. Conversations that are characterized by a symmetric interaction (balanced with regard to dominance) on the other hand, do not recreate superiority and subordination, regardless of the speakers' hierarchical position.

The superiors' dominance is established when both superiors and subordinates rally to the support of the superiors and dissociate themselves from the subordinates. I compare this to a "communicative vice". Everyone is locking each other up in asymmetric communicative patterns. Superiors are close to their own perspective and distance themselves from the notions of others, they strive to have their own way. Subordinates demonstrate their closeness to superiors and refrain from asserting their own experiences.

In the most symmetrical groups a "communicative weaving" instead could be said to take place, which is quite the opposite of the vice. Both superiors and subordinates focus first on the subordinates' perspectives. The superiors make an effort to come close to the perspectives of the others and encourage them to speak out. To some extent the superiors also refrain from asserting their own will. The subordinates thus get the space to formulate a voice of their own and the courage to question what other people say.

The discourse weaving encompasses many voices and creates a dynamic interaction. The weaving group conversation is dialogical rather than monological. Questions and answers are evenly distributed among all the speakers, each and everyone is approached by each and everyone in the discussion.

### *Topics for discussion*

All the participants in the conversation groups were requested to express their opinions. This request, in turn, gave the discussion a structure which made it possible to look for the intentional voices of the various interested parties.

An individual's societal role(s) with regard to a certain (municipal) undertaking is decisive for the kind of experiences the individual will have of such an activity, since it will decide from what perspective the individual sees things. Based upon these experiences the individual constructs his or her own knowledge and values in interaction with others.

The societal roles of the speakers present them with different approaches to the child care system. I have used the following classification with regard to these various approaches:



	A superior perspective	A subordinate perspective
An outside perspective	<i>Politicians</i>	<i>Parents</i>
An inside perspective	<i>Managers</i>	<i>Child care personnel</i>

**Figure 1.** The speakers' societal roles, decisive for their various points of view

Figure 1 could be seen as a "statue of the child care system" once it is filled with different intentional voices. In the group conversation such a statue (as an image of the child care system) is created when different voices are raised in the interaction.

	A superior perspective	A subordinate perspective
An outside perspective	<i>Want to carry through political visions by contributing in the management of the work</i>	<i>Want more resources Want less restrictions</i>
An inside perspective	<i>Want to manage the work independently</i>	<i>Want to influence working conditions Want more information</i>

**Figure 2.** Voices in the child care statue

The statue looks different depending on the capacity of individual participants to voice their own opinions, how forcefully they state their intentions and which communicative context they establish for each other in the interactive process (the speech context).

### *Perspective transcending*

The term perspective is used to understand how a change of perspective may come about in group conversation. It is the meaning schemes of various participants that are brought forward in the communication, but behind these there exists a non-spoken and taken-for-granted meaning perspective that influences each and everyone's frame of interpretation.

Having a superior or a subordinate position may involve various difficulties for individuals who try to go beyond their own perspective. The superior may find it hard to uphold a subject-subject-relation and to learn from others (subordinates or "outsiders"). Any manager who wishes to contribute to a symmetrical and perspective-transcend-

ding group conversation needs to be critically self-reflecting. The subordinate may be inexperienced in claiming a will of his or her own in such a semi-institutional context as these group sessions are. The subordinate comes to be dependent on the group interaction and the patterns of dominance that evolve, as to whether he or she can make an active contribution with experiences of his or her own.

In the female<sup>2</sup> group communication differences in experiences and opinions are rather vague and disagreements remain hidden, they "get stuck in a sense of community". The female groups are cooperatively relation-oriented, both regarding the discussion as such and the topics. The male group is competitively fact-oriented. Differences in experiences and opinions are openly displayed, and that is why they "get stuck in a game where some win and some lose".

The notions of reality that are created in the group communication become more one-sided and simplistic if only one perspective dominates, and more richly varied and complex the more perspectives that are unfolded. In order for the groups to see the complexity of the societal issues as a dilemma, different separate perspectives need to be made explicit. Change of perspectives is a condition if the group members are to create a new transcending perspective within which new notions can be developed. For this to become reality, everyone needs to be both close to and distanced from their own assumptions as well as those of others. They need the capacity to be at the same time competitively oriented, in order to safeguard their own individual interests, and cooperatively oriented, in order to understand others.

#### *The learning of the speakers*

First, whether the communication is symmetric or asymmetric in character is decisive for the learning quality. Symmetric communication contributes to a developmental learning, more or less for all the participants. Asymmetric communication may also lead to developmental learning for some speakers, but also to "false" learning for those who dominate, and negative learning for those who are dominated.

Second, it is whether the group communication is characterized by competitiveness or cooperativeness that also influences the possibilities for speakers to learn. These different ways of talking seem to be gender related. The women's group conversation was either symmetrically or asymmetrically cooperative, the men's group conversation was symmetrically or asymmetrically competitive.

---

<sup>2</sup> The groups were gender homogeneous: three groups involved only women and one only men.

The combination of symmetric/asymmetric and cooperative/competitive discourses provide us with the following four discourse types (Linell 1996), which, according to my analysis, provide prospects for learning in the following ways:

*The symmetric/cooperative discourse type* implies that all speakers learn from each others' different perspectives. Subordinates learn that they are able to speak freely in group communication and they learn to be self confident in the prospect of future group meetings. Superiors learn to be competent in dialogical talk when they critically reflect on their own (powerful) role in the group communication. Various participants may also, through reflections on their own after the meeting, change their meaning perspectives and act more deliberately in various situations.

*The symmetric/competitive discourse type* implies that each speaker learns to argue his or her own opinion. The speakers practice the ability to hold on to their own assumptions in communicative situations and to differentiate themselves from other group members. They learn to distance themselves, to unfold an opinion of their own and to be clear about what they think. They also learn to keep a distance to those they disagree with.

*The asymmetric/cooperative discourse type* implies that all speakers learn the perspective of the most dominant person(s). The dominating person is further supported in his/her knowledge and experience and learns to be dominant. Those who adjust themselves learn to comply with authority and to practice subordination.

*The asymmetric/competitive discourse type* implies that the speakers learn to hold on to their own assumptions. The superior learns to actively dominate others in communicative situations. The subordinate learns that his or her ability to argue is insufficient and may instead develop silent opposition in communicative situations.

Single individuals may, through their own reflections upon their experiences of group communication, develop a transformative learning. A condition is however that the group communication is experienced as positive. Group talk experiences that seem to have a transforming potential are those which result in a chance to learn something new, which is relevant and corresponds to a felt need.

If a group is to be able to develop a collective transformative learning, the group members have to go beyond the speakers' different perspectives and develop a new mutual approach. To get there, the speakers need to establish a subject-subject-relation towards each other, they need to both integrate and differentiate various perspectives and to be able to generalize their experiences into a matter of societal importance. Collective learning in this respect is an active and expli-

cit transformation which comprises and digests several different perspectives into a new "alloy of knowledge".

The capacity for critical self-reflection is vital for all speakers' ability to learn since they constitute each others' discursive context. The capacity for critical self-reflection, and dialogue competence in communicative action, seem to be interdependent.

## **Discussion**

The ability to create new mutual learning in collaboration with other people seems to demand of the speakers in group communication the difficult skill of being at the same time close to, and distanced from, themselves and others. It also appears to demand a difficult balancing act of the discussion process, in that it has to be both symmetric, cooperative *and* competitive in nature, at the same time. It is open and mutual reflection, based upon giving voice to different perspectives, and the search together with others for new ways of understanding, which provide the prospects for a genuine new knowledge construction. The driving force behind all this is the existence of problems, seen by the speakers as meaningful and vital to better understand and perhaps to solve. For such a communicative process to be successful, the situation needs to be characterized both by security and disequilibrium, what is taken for granted needs to be questioned.

In this thesis I wish first and foremost to contribute to an increased knowledge of discourse processes as a possible way to communication aiming at increasing participation in social processes. Such understanding involves an awareness of the difficulties embedded in any interaction, and in this I include both micro- and macropower. Macropower (hierarchic organisational structures) displays itself in attitudes of superiority and subordination among the speakers in the microcontext. To use group communication as a pedagogic tool in adult education we need to be aware of what actually happens in the communicative context. Particularly when we think we take part in a dialogue, the existing power game becomes hard to see, and the strong individual speaker may become even stronger and the weak, weaker. In these cases we lose the perspectives that may contribute to a more integrated understanding of and solution to social problems.

In the light of this study it is interesting to reflect on the possibility of adult education through communication in a society which strives for democracy, not just a parliamentary democracy, but also a "knowledge constructing democracy". This knowledge construction could concern such activities as those going on in the (local) public sector. An adult education which strives to be liberating (leading to a less narrow outlook) may be utopian, after all, people live under dif-

ferent circumstances, each in their own subculture with its different access to various kinds of resources. Yet I believe that this study proves that it *is* possible to create opportunities for "learning through talking" within (for example) the context of a municipality. Group conversations *could* contribute to a more integrated knowledge construction among those who participate in such a communication, if it is designed for perspective change.

### References to the English summary

- Berger, P & Luckmann, T (1966) *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Doubleday & Co.
- Dewey, J (1938/1951) *Experience and Education*. New York: The MacMillan Company.
- Freire, P (1970) *Pedagogy of the Opressed*. New York: Herder and Herder.
- Habermas, J (1984, 1987) *The Theory of Communicative Action*. Vol. 1: *Reason and the Rationalization of Society*. Vol. 2: *Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. (Trans. Thomas McCarthy.) Boston: Beacon Press.
- Isaacs, W (1993) Dialogue, Collective Thinking, and Organizational Learning. *Organizational dynamics* (pp 24-39)
- Linell, P (1996) *Approaching Dialogue. Talk and interaction in dialogical perspectives*. Linköping: Linköpings universitet. Tema Kommunikation. (Arbetsrapport 1996:7)
- Marshall T H, & Bottomore T (1992) *Citizenship and Social Class*. London: Pluto Perspectives.
- Mead, G H (1934) *Mind, Self and Society. From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: The University of Chicago.
- Mezirow, J (1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Fransisco . Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J (1996) Toward a Learning Theory of Adult Literacy. *Adult Basic Education*. 6. 3. (pp 115-126).
- Peirce, C.S. (1934) *Collected Papers*, vol 5, *Pragmatism and Pragmaticism*. C. Hartshorne & P. Weiss (eds), Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Piaget, J (1970) *The Principles of Genetic Epistemology*. London: Routledge, Kegan & Paul.
- Senge, P (1990) *The Fifth Discipline*. Bantam Doubleday Dell Publishing Group Inc.
- Toulmin & Gustavsen (eds) (1996) *Beyond Theory. Changing organizations through participation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

# Referenser

- Adelswärd, V, Nilholm, C, Säljö, R, (1997) *Communicative apprenticeship - Learning to account for the past*. Linköping: University of Linköping. Department of Communication Studies.
- Almlöv, C (1995) *Kvinnor och män i forskarseminarier*. Stockholm: Centrum för kvinnoforskning vid Stockholms universitet.
- Alvesson, M (1991) *Kommunikation makt och organisation*. Stockholm: Norstedts Juridikförlag.
- Alvesson, M & Sköldberg, K (1994) *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Aronsson, K (1991) Pediatriska samtal och social distans. *Socialmedicinsk tidskrift nr 9-10 1991*.
- Asplund, J (1987) *Det sociala livets elementära former*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Asplund, J (1970) *Om undran inför samhället*. Lund: Argos.
- Bakhtin, M (1981) *The Dialogical Imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*. M Holquist (ed). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M (1986) *Speech Genres and Other Late Essays*. C Emerson & M Holquist (eds). Austin: University of Texas Press.
- Barnes, D (1978) *Kommunikation och inläring* Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Basseches, M (1984) *Dialectical Thinking and Adult Development*. Norwood, NJ: Ablex.
- Bateson, G (1972) *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Basic Books.
- Belenky, M m. fl. (1986) *Women's Ways of Knowing*. USA: Basic Books, Inc.
- Berger, P & Luckmann, T (1966) *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Doubleday & Co.
- Berger, P & Luckmann, T (1979) *Kunskapssociologi. Hur individen uppfattar och formar verkligheten*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Bion, W (1961) *Experiences in groups*. London: Tavistock Publication.
- Blumer, H (1969) *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Berkely: University of California.
- Bracken, R & Lindström, K (1993) *Arena för problemlösning? Studie av två forskningscirkel 1992-93*. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen. Arbetsrapport nr 179.
- Bron, A (1997) *Changing Agenda on Research in Education of Adults and the Issue of Citizenship*. Paper presented at ESREA seminar, Strobl. Opublicerat manus.
- Bron Jr, M & Malewski, M (1994) *Adult Education and Democratic Citizenship*. Wroclaw: Wroclaw University Press.

- Bublitz, W (1988) *Supportive Fellow-Speakers and Cooperative Conversations*. Amsterdam: John Benjamins.
- Burr, V (1995) *An Introduction to Social Constructionism*. London and New York: Routledge.
- Cell, E (1984) *Learning to Learn from Experience*. Albany: State University of New York.
- Clark, M & Wilson, A (1991) Context and rationality in Mezirow's theory of transformational learning. *Adult Education Quarterly*, 41, 2, pp 75-91.
- Coates, J (1996) *Women Talk. Conversation between Women Friends*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Coates, J (1997) One-at-a-Time: The Organization of Men's talk. In H Meinhof & S Johnson (eds) *Language and Masculinity*. Cambridge, Mass: Blackwell Publishers Inc.
- Collard & Law (1989) The limits of perspective transformation: a Critique of Mezirow's Theory. *Adult Education Quarterly*, 39, 2, pp 99-107.
- Conelly, B (1996) Interpretations of Jürgen Habermas in Adult Education Writings. *Studies in the Education of Adults*, 28, 2, pp241-252.
- Cunningham, P (1992) From Freire to feminism: the North American experience with critical pedagogy. *Adult Education Quarterly*, 42, 3, pp 180-191.
- Denzin, N K (1970/1989) *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall.
- Dewey, J (1916/1966) *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Dewey, J (1938/1951) *Experience and Education*. New York: The MacMillan Company.
- Dixon, N (1994) *The Organizational Learning Cycle*. London: McGraw-Hill Book Company.
- Dixon, N (1996) *Perspectives on Dialogue. Making talk developmental for individuals and organizations*. Greensboro, North Carolina: Center for Creative Leadership.
- Drew, P & Wootton, A (1988) *Erving Goffman. Exploring the Interaction Order*. Cambridge: Polity Press.
- Edelsky, C (1981) Who's got the floor? *Language in Society*, nr 10 (1981) (s383-421)
- Ekman, K (1996) *Gör mig levande*. Albert Bonniers Förlag.
- Ekman Philips, M, Rehnström, K (1996) Workplace Development, Gender and Communicative Competence. In S Toulmin & B Gustavsen (red) *Beyond Theory. Changing organizations through participation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Ellström, P-E (1992) *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*. Stockholm: Publica.

- Elsdon, K (1991) *Voluntary Organizations, Learning and Democracy. Adult Education and Development*, XXXVII.
- Eriksson, K m fl (1997) *Praxisutveckling inifrån*. I T Tydén (red) *Den reflekterande kommunen. Kommuner och forskning i samverkan*. (s33-47) Stockholm: HLS Förlag.
- Eriksson, K (red) m fl (1995) *Arbetslivsutveckling: Förändra genom demokratisk dialog*. Halmstad: Högskolan i Halmstad, CAU, Rapport 1995:2.
- Field, J (1991) *Adult Education and the New Social Movements. International Journal of University Adult Education*.
- Filosoflexikonet (1993). Stockholm: Bokförlaget Forum.
- Finger, M (1989) *Adult Education and the new social movements. Adult Education Quarterly*. vol no 1. pp 15-22.
- Firestone, W (1993). *Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research. Educational Researcher*. 22(4):16-23.
- Foucault, M (1972) *The archaeology of Knowledge*. London: Tavistock.
- Foucault, M (1974) *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag.
- Fredin, E (1993) *Dialogen i socialt arbete*. Linköping: Universitetet i Linköping, Tema Kommunikation.
- Freire, P (1972) *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummessons.
- Freire, P (1975) *Utbildning för befrielse*. Stockholm: Gummessons.
- FUMS (1977) *Könsroller i språk - förhandlingar vid Fredrika Bremer-förbundets symposium i Uppsala den 30 oktober 1976*. Uppsala: Uppsala universitet. Forskningskommittén i Uppsala för modern svenska (FUMS). (Rapport nr 49)
- FUMS (1978) *Könsroller i språk 2*. Uppslag, synpunkter och några resultat. Uppsala: Uppsala universitet. Forskningskommittén i Uppsala för modern svenska (FUMS). (Rapport nr 61)
- FUMS (1979) *Könsroller i språk 3*. Uppsala: Uppsala universitet. Institutionen för nordiska språk. Avdelningen för forskning och utbildning i modern svenska (FUMS). (Rapport nr 75)
- Gadamer, H-G (1989) *Truth and Method*. New York: The Continuum Publishing Company.
- Geertz, C (1973/1993) *The Interpretation of Cultures*. London: Fontana.
- Giddens, A (1991) *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago Ill: Aldine.
- Goffman, E (1974) *Frame analysis. An essay on the organization of experience*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Goffman, E (1981) *Forms of talk*. Oxford: Blackwell.
- Gustavsen, B (1990) *Vägen till bättre arbetsliv. Strategier och arbetsformer i ett utvecklingsarbete*. ALC. Stockholm: Gummessons Tryckeri.



- Gustavsen, B (1992) *Dialogue and Development*. Assen: Van Gorcum & Co. Stockholm: Arbetslivscentrum.
- Gramsci, A (1971) *Prison Notebooks*. New York: International Publishers.
- Granström, K (1986) *Dynamics in Meetings*. Linköping: Linköping University. Linköping Studies in Arts and Science no 8.
- Graumann, C (1990) *Perspectival structure and dynamics in dialogues*. In Marková & Foppa (1990) (s 105-126).
- Habermas, J (1988) *Kommunikativt handlande*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Hagström, T (1995) Utveckling, vuxenliv och arbete. Det postformella perspektivet utifrån neo-Piagetiansk teori. I A Löfberg & J Ohlsson (red) *Miljöpedagogik och kunskapsbildning. Teori, empiri och praktik*. (s119-134) Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen. Rapport nr 23 från Seminariet för miljöpedagogik och kunskapsbildning.
- Hall, K & Bucholtz, M (Eds) (1995) *Gender Articulated. Language and the Socially Constructed Self*. New York: Routledge.
- Hammersley, M (1989) *The Dilemma of Qualitative Method. Herbert Blumer and the Chicago Tradition*. London and New York: Routledge.
- Hammersley, M (1992) *What's wrong with ethnography? Methodological explorations*. London: Routledge.
- Hart, M (1990) Critical theory and beyond: further perspectives on emancipatory education. *Adult Education Quarterly*. 40, 3, pp 125-138.
- Heritage, J (1984) *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge and Oxford: Polity Press.
- Hirdman, Y (1987) Makt och kön. I Petersson, O (red) *Maktbegreppet* (s188-206). Stockholm: Carlssons bokförlag.
- Holmstrand, L & Härnsten, G (1996) *Local Resource Mobilization - some experiences*. Uppsala: Uppsala university. Departement of Education. (Internal report)
- Hultman, G & Klasson, A (1995) *Förändringens dynamik, en problematisering av förändringsprocesser, delaktighet och lärande*. (Rapport) Linköping: Linköpings universitet, institutionen för pedagogik och psykologi.
- Hyrynen (Ed) (1996) *Voicing gender*. Tampere: University of Tampere, Department of English.
- Härnsten, G (1991) *Forskningscirkeln - pedagogiska perspektiv*. Stockholm: LO
- Isaacs, W (1993) Dialogue, Collective Thinking, and Organizational Learning. *Organizational dynamics* (p24-39)
- Janik, A (1991) *Cordelias tystnad. Om reflektionens kunskapsteori*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Janson, U (1975) *Intentionalitet och medsubjektivitet. En studie av den pedagogiska dialogens villkor*. (Rapport nr 5, maj 1975). Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.

- Jern, S, Boalt-Boëthius, S, Hidman, U & Högberg, B (1984) *Grupprelationer*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Jobring, O & Targama, A (1995) *Lärandeprojekt i Skandia - Låsk*. Göteborg: Göteborgs universitet, Handelshögskolan.
- Joelsson, L, Tengblad, P, och Wilhelmson, L (1993) *Samspel i förändring - en modell för utvecklingsarbete*. Stockholm: ATG AB och L&L Wilhelmson AB.
- Johansson-Hidén, B (1994) *Kommunikationsmönster vid utvecklingsarbete*. Göteborg: Göteborgs universitet, Psykologiska institutionen.
- Johnson, S & Meinhof, U. H. (Eds) (1997) *Language and Masculinity*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Kegan, R (1982) *The Evolving Self: Problem and Process in Human Development*. Harvard University Press.
- Kitchener, K & King, P (1990) The Reflective Judgement Model: Transforming Assumptions About Knowing. In J Mezirow *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Kjær Jensen, M (1991) *Kvalitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Klein, M (1984) Vår vuxna värld och dess rötter i barndomen. I S Jern m fl (red) *Grupprelationer. Texter om förhållandena mellan individ, grupp och organisation*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Kohlberg, L (1969) Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialisation. In Goslin, D (ed) *Handbook of Socialization. Theory and Research*. Rand McNally & Co.
- Kolb, D (1984) *Experiential Learning*. New York: Prentice Hall.
- Korolija, N & Linell, P (1996) Episodes: coding and analyzing coherence in multiparty conversation. *Journal of Linguistics, vol 34* (1996) (s 799-831)
- Leicester, M (1996) Organism and Organisation. Understanding the Learning Organisation. *Adults learning, vol 7, 5*, pp123-125.
- Lennerlöf, L (1986) Kompetens eller hjälplöshet? Om lärande i arbete. En forskningsöversikt. (Undersökningsrapport 1986:32). Solna: Arbetarskyddsstyrelsen.
- Linell, P & Gustavsson, L (1987) *Initiativ och respons. (Mezirow, och koherens)*. Linköping: Linköpings universitet, Tema Kommunikation.
- Linell, P (1990b) The power of dialogue dynamics. I Marková, I & Foppa, K (1990) (eds) *The Dynamics of Dialogue*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf. (s147-177)
- Linell, P. & Jönsson, L (1991) Suspect stories: perspective setting in an asymmetrical situation. In Marková & Foppa (eds) *Asymmetries in Dialogue*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf. (s75-100)
- Linell, P., Alemyr, L. & Jönsson, L. (1993) *Admission of guilt as a communicative project in judicial settings*. *Journal of Pragmatics, 19:153-176*.

- Linell, P (1996) *Approaching Dialogue. Talk and interaction in dialogical perspectives*. Linköping: Linköpings universitet. Tema Kommunikation. (Arbetsrapport 1996:7)
- Lind, J-E & Lundgren, M (1995) Lärande under eget ansvar. I T Tydén (red) *Den reflekterande kommunen. Kommuner och forskning i samverkan*. (s33-47) Stockholm: HLS Förlag.
- Lippit, R (1949) *Training in Community Relations*. Harper & Row.
- Lundh, H (1995) *Perspektivknuten, kvalitativ studie av en forskningscirkel*. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen. Arbetsrapport 191. ALFOFAK-rapport nr 2.
- Marková, I & Foppa, K (1990) (eds) *The Dynamics of Dialogue*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Marková, I & Foppa, K (1991) (eds) *Asymmetries in Dialogue*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Marshall T H, & Bottomore T (1992) *Citizenship and Social Class*. London: Pluto Perspectives.
- Marton, F, Dall,Alba, G, Beaty, E (1993) Conceptions of Learning. *International journal of educational research*. 19. 3. pp277-300.
- McCarthy, T (1984) *The Critical Theory of Jürgen Habermas*. Cambridge: Polity Press. (Ursprungligen utgiven 1978)
- Mead, G H (1934/1976) *medvetandet jaget och samhället från social-behavioristisk ståndpunkt*. Lund: Argos Förlag.
- Mezirow, J (1975) *Education for Perspective Transformation: Women's Reentry Programs in Community Colleges*. New York: Center for Adult Education, Teachers College, Columbia University.
- Mezirow, J & associates. (1990) *Fostering Critical Reflection in adulthood*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J (1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Fransisco . Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J (1996a) Contemporary Paradigms of Learning. *Adult Education Quarterly*. 46. 3. pp 158-172.
- Mezirow, J (1996b) Toward a Learning Theory of Adult Literacy. *Adult Basic Education*. 6. 3. pp 115-126.
- Mills, S (Ed) (1995) *Language and gender: Interdisciplinary perspectives*.
- Molander, B (1993) *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos förlag.
- Molloy, G (1992) *Godmorgon Fröken - ett samtal om makt, kön och lärarprofessionalism*. Almqvist och Wiksell Förlag.
- Nationalencyklopedin* (1966) Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker.
- Nordenstam, K (1987) *Kvinnlig och manlig samtalsstil*. Göteborgs universitet, institutionen för nordiska språk.
- Nordenstam, K (1990) Hur talar kvinnor och män till vardags? *Kvinnovetenskaplig tidskrift nr 1 1990* (s 32-42)
- Nordenstam, K (1996) *Skvaller i kvinnliga och manliga gruppsamtal*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för svenska språket. (Miss 12)

- Nordenstam, K (1997) Så skvallrar kvinnor och män. *Feministiskt perspektiv nr 4/97* (s 24-29)
- Nordin, K (1980) *Manligt och kvinnligt i talat offentligt språk*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk. Avdelningen för forskning och utbildning i modern svenska (FUMS). FUMS rapport nr 83.
- Norrby, C (1996) *Samtalsanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Norrby, C (1998) *Vardagligt berättande. Form, funktion och förekomst*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Norrman Mikkelsen, L (1996) Counting on the Dialogue. *Concepts and Transformation* 1:1 (p121-134).
- Ohlsson, J (1996) *Kollektivt lärande. Lärande i arbetsgrupper inom barnomsorgen*. Rapport nr 26, seminariet för miljöpedagogik och kunskapsbildning. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Patel, R & Tebelius, U (1987) *Grundbok i forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Pedagogisk Uppslagsbok. Från A till Ö utan pekpinna*. (1996) Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Peirce, C.S. (1903/1990) *Pragmatism och kosmologi*. Göteborg: Daidalos.
- Perry, W (1970) *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Phillips, D & Soltis, J (1991) *Perspectives on learning*. New York: Teachers College Press.
- Piaget, J (1970) *The Principles of Genetic Epistemology*. London: Routledge, Kegan & Paul.
- Putnam, R (1992) *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton University Press.
- Qvarsell, B (1994) *Tillbaka till Peirce?* (Utvecklingspsykologiska seminariets skriftserie 1994 Nr 43) Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Qvarsell, B (1996) *Pedagogisk etnografi för praktiken - en diskussion om förändringsfokuserad pedagogisk forskning*. (Texter om Forskningsmetod nr2 1996) Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Ricoeur, P (1971/79) The model of the text: Meaningful action considered as a text. In P. Rabinow & W.M. Sullivan (Eds), *Interpretive social science: A reader* (pp73-101). Berkeley: University of California Press.
- Rolf, B (1991) *Profession, tradition och tyst kunskap*. Nora: Nya Doxa.
- Rommetveit (1990) *On axiomatic features of a dialogical approach to language and mind*. In Marková & Foppa (1990) (s 83-104).
- Räftegård (1995a) *Vad är det att prata? Om pratet som demokratiskt verktyg (del 1)*. Karlstad: Högskolan i Karlstad. Arbetsvetenskap. Arbetsrapport 95:2.

- Räftegård (1995b) *Demokratisering. Kriterier för analys av organiseringsförsök*. Karlstad: Högskolan i Karlstad. Arbetsvetenskap. Forskningsrapport 95:8.
- Rønningsbakk, B (1995) *Nyskaping og dialog - med 12 norske eksempler*. Trondheim: Sintef ifim.
- Salner, M (1989) Validity in Human Science Research. In S Kvale (ed) *Issues of Validity in Qualitative Research*.(s47-72). Lund: Studentlitteratur.
- Schlyter, S (1985) Makt och kön i språklig interaktion. I *Makt och kön*, rapport från ett seminarium 17-18 oktober 1985. En rapport från Jämfo.
- Schön, DA (1983) *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books.
- Senge, P (1995) *Den femte disciplinen. Den lärande organisationens konst*. Stockholm: Nerenius & Santérus Förlag.
- Sjoberg & Nett (1968) *A Methodology for Social Research*. New York: Harper & Row.
- Smith, P (1985) *Language, the Sexes and Society*. Oxford: Basil Blackwell Publisher Ltd.
- Starrin, B, Dahlgren, L, Larsson, G, samt Styrborn, S (1991): *Från upptäckt till presentation. Om kvalitativ metod och teorigenerering på empirisk grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R (1979) Learning in the learners perspective. I. Som common-sense conceptions. *Reports from the Department of Education, University of Gothenburg*, no 76.
- Tannen, D (1984) *Conversational Style: Analysing talk among friends*. Norwood NJ.
- Toulmin & Gustavsen (eds) (1996) *Beyond Theory. Changing organizations through participation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Trankell, A (1973) Kvarteret Flisan. *Om en kris och dess övervinnande i ett svenskt förortssamhälle*. Stockholm: P.A. Norstedt & Söners förlag.
- Tschudi, F (1989) Do Qualitative and Quantitative Methods Require Different Approaches to Validity? In S Kvale (ed) *Issues of Validity in Qualitative Research* (s109-134). Lund: Studentlitteratur.
- Vygotsky, L (1978) *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. In M Cole, V John-Steiner, S Scribner and E Souberman (eds). Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wahl, A (1992) *Könsstrukturer i organisationer. Kvinnliga civilekonomers och civilingenjörers karriärutveckling*. Stockholm: Ekonomiska Forskningsinstitutet.
- Ward Schofield, J (1993) Increasing the Generalizability of Qualitative Research. In M Hammersley (ed) *Social Research. Philosophy, Politics and Practice*. Sage Publications.
- Wertsch, J (ed) (1979) *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, N Y: M E Sharpe.

- Wertsch, J (1990) *Dialogue and dialogism in a socio-cultural approach to language and mind*. In Marková & Foppa (1990) (s 62-82).
- Westerberg, L (1992) *Föreställningar på arenan, ett utvecklingsarbete kring eget budgetansvar på kommunala barnstugor*. Stockholm: Stockholms universitet, Företagsekonomiska institutionen.
- Wikström, E (1995) *Organiserande och dialog. Engagemang och möte mellan människor i kommunal verksamhet*. Göteborg: BAS ek för.
- Ås, B (1982) *Kvinnor tillsammans. Handbok i frigörelse*. Malmö: Gidlunds.
- Ödman, P-J (1979) *Tolkning förståelse vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB.

# Bilagor

## Bilaga 1

### Intervjuguider samt enkät

#### *Intervjuguide för förstudie 1993*

1. Din bild av barnomsorgen
  - vad är barnomsorg för dig som är ...
  - rita en bild av hur du upplever/tror att barnomsorgen är organiserad
2. Du själv
  - rita in dig själv, i vilket/vilka sammanhang ingår du
  - ditt mål för din verksamhet i de sammanhangen
  - vilken kunskap har du om barnomsorg
  - vilka har du kontakt med när det gäller barnomsorg
  - saknar du kontakt med någon/några angående barnomsorg
3. Information
  - får du information om barnomsorg
  - ger du information om barnomsorg
  - saknar du information om barnomsorg
4. Dialog
  - är du delaktig i diskussion/dialog om barnomsorg
  - saknar du möjligheter att diskutera/föra dialog om barnomsorg
5. Påverkan
  - har du möjlighet att påverka/bestämma över barnomsorg
  - är det andra som påverkar/bestämmer över dig i relation till barnomsorg
  - saknar du möjlighet att påverka/bestämma över barnomsorg

#### *Intervjuguide för uppföljande telefonintervjuer efter dialogmöte -93*

1. Har du tid?
2. Vad tyckte du om mötet? Hur tyckte du att mötet var?
3. Vad gav det? Lärde du dig något? Varför, tror du?
4. Vad gav det inte? Varför, tror du?
5. Fortsatt samarbete till hösten?

#### *Intervjuguide för uppföljande telefonintervjuer efter dialogmöte -94*

Frågor ca en vecka efter mötet:

- Har du tid?  
Någon skillnad från förra gången?
1. Gav dig deltagandet något? Vad? Varför, tror du?
    - som du inte hade förväntat dig
    - som du hade förväntat dig?

2. Vad gav mötet inte? Vad? Varför, tror du?
  - som du hade förväntat dig, som du inte fick?
  - hur skulle du vilja att ett dialogmöte gick till?
3. Fungerade det med "demokratisk dialog"?
  - Gick ni laget runt? Ja - hur upplevde du det? Nej - varför?
  - Kom du till tals? Kom de andra till tals? Alla?
  - Pratade några mer än andra? Varför? Hur upplevde du det?
  - Kunde du påverka vad ni pratade om?
  - Försökte du bortse från din vanliga roll? Varför/varför inte?
  - Försökte du bortse från de andras roller? Varför/varför inte?
  - Kunde du delta som den du är?
  - Kände du dig utlämnad åt de andra eller trygg med de andra?
  - Kunde du vara ärlig i det du sa? Tror du de andra var det?
  - Höll du inne med dina erfarenheter/åsikter?
  - Pågick det "räv och rackarspel", för vilka syften?
  - Var det bra eller dåligt med enkönade grupper? Varför?
  - Vad tror du skulle gett dig mest? Enkönade eller blandade grupper?
4. Vill du fortsätta att delta i dialogmöten?
  - Varför?
  - Med vilka?
  - Kring vilken fråga? Helt öppen eller ett visst ämne?
5. Fortsatt samarbete? Samarrangera nya dialogmöten?
  - Med vilka deltagare?
  - Om vad? (Med hjälp av skriften?)
  - När?
  - Var?
  - Hur arrangera? Vem gör vad?

Frågor ca tre månader efter mötet:

1. Kommer du ihåg något från mötet så här långt efteråt? Vad?
2. Har mötet haft någon betydelse för dig, i vad du har gjort och tänkt sedan dess, i ditt vanliga liv?
3. Vill du fortsätta att delta i sådana här möten?
  - Hur skulle du vilja att de gick till?
  - Vilka ska delta?
  - När? Hur? Om vad?

*Intervjuguide för gruppintervju med föräldrar efter dialogmöte 95-02*

- Hur var mötet?
- Dialogmötets betydelse för er som föräldrar?
- Gick det att komma till tals på lika villkor? Att förstå varandra?
- Nyttä?
- Lära?
- Besvärligt? Svårt? Problem?



*Intervjuguide för gruppintervju med ledningsgruppen för barnomsorg efter dialogmöte 95-02*

1. Kan dialogmöten ha någon betydelse för er som är chefer inom barnomsorgen?
2. I grupperna:
  - kunde ni komma till tals på lika villkor?
  - gick det att förstå varandra?
  - lärde ni er något?
3. Vad upplevde ni som besvärligt eller svårt? Har mötet orsakat er problem?
  - före mötet
  - när mötet pågick
  - efter mötet

*Intervjuguide för gruppintervju med politiker i april 1995, efter två dialogmöten, dels 95-02 om barnomsorg, dels 95-03 om skolplan (utskickad med brev i förväg)*

- Hur upplevde ni dialogmötet? Kommer ni ihåg det?
- Vad tyckte ni om mötesformen? Gick det att komma till tals? Gick det att förstå varandra?
- Kan dialogmöten ha någon betydelse för er som politiker? Vilken?
- Har ni haft någon konkret nytta av att ha deltagit på mötet?
- Lärde ni något?
- Upplevde ni något som problematiskt eller svårt med mötet?
- Har mötet orsakat problem i efterhand?
- Vad skulle ni vilja använda dialogmötesformen till?

*Enkät efter dialogmöte 95-02<sup>1</sup>*

Uppföljning av dialogmöte 15/2-95.

**Frågor till dig som deltog:**

Jag är:

Förälder - Förskollärare - Barnskötare - Dagbarnvårdare - Föreståndare

Chef inom barnomsorgen - Politiker - Facklig företrädare

Man - Kvinna

Ringa in dina roller, du kan ju ha fler än en, så underlättar du möjligheterna för mig att se likheter och skillnader mellan olika grupper.

---

**Vad upplevde du som bra/mindre bra med mötet?**

När det pågick? Efteråt?



Vänd på bladet!

Vilken betydelse kan ett dialogmöte om barnomsorg ha för dig?

Övriga kommentarer?

Vad tycker du om handboken "Barnomsorg som vi ser den" som du fick?

Tror du att handboken kan fungera, om du tillsammans med några andra skulle ta initiativ till att arrangera ett dialogmöte om barnomsorg?

Vad ska vi ändra på innan vi trycker upp en ny omgång?

Vill du själv medverka till att arrangera nya dialogmöten?

Med vilka deltagare? Om vad?

Med eller utan handboken eller mig som stöd?

(Du är välkommen att ta kontakt med mig, eller skriv ditt namn här så kontaktar jag dig!)

Skicka dina svar till mig, senast om en vecka, dvs före sportlovet!

I bifogade frankerade kuvert.

---

<sup>1</sup> Enkäten bestod av ett blad med frågor på båda sidorna. Den återges här i förminskat skick, svarsutrymmet är borttaget.

## Bilaga 2

### Jämförelse mellan två studier

I de två första resultatkapitlen använder jag en studie av Johansson-Hidén (1994) som jämförelsematerial. Därför presenteras här en kortfattad jämförelse mellan min egen studie och denna.

Johansson-Hidén har analyserat samtal i produktionsgrupper på ett stålföretag (med enbart män). Företaget har ingått i en LOM-satsning<sup>2</sup> där samtalsgrupper har utsatts för kommunikationspåverkande åtgärder i form av dialogkriterier (Gustavsen 1990). Dessa grupper utgår från en arbetsgemenskap, de är mellan fem och åtta deltagare, de träffas regelbundet för att utveckla verksamheten. Nedan följer en uppräknig av de väsentligaste likheterna och skillnaderna mellan de sammanhang som LOM- respektive DM-grupperna<sup>3</sup> genomförde sina samtal i.

#### *Likheter:*

- gruppstorlek 5 - 8 deltagare, dvs smågrupp
- strävan efter ideal (demokratisk) samtalsform; formellt obunden, forum för öppen diskussion utan formellt beslutsfattande
- påverkansåtgärder (LOM: dialogkriterier, DM: min inledning och ständiga påminnelser om att "gå laget runt")
- enkönade grupper (LOM: män, DM: kvinnor - 3, män - 1)
- tidsåtgång (LOM: ca 1 timme, DM: 1,5 timmes samtalstid)
- diskussionsfrågorna gavs av forskaren, men inom den ramen var det fritt för var och en att ta upp vad han/hon ansåg som väsentligt
- legitimiteten för deltagande utgick från vars och ens egna erfarenheter av det fokuserade ämnet
- dokumentation (LOM: protokoll, DM: punkter på OH)
- frivillig medverkan

#### *Skillnader:*

##### LOM

- personalgrupper på ett företag
- deltagarna känner varandra väl
- utsedd diskussionsledare i varje grupp; produktionsledaren
- gemensam erfarenhet: praktiskt arbete på det gemensamma företaget
- ett av flera återkommande möten för varje grupp som hölls på arbetstid

---

<sup>2</sup> LOM (Ledning Organisation Medbestämmande) är förkortningen på det utvecklingsarbete som drevs i många privata och offentliga organisationer med finansiering från Arbetsmiljöfonden, under 1985-1990. Se t ex Toulmin & Gustavsen (1996).

<sup>3</sup> LOM-uppgifterna är hämtade från Johansson-Hidéns studie (1994:74-80), DM (för dialogmöte) är denna studie.

enligt ett visst schema

- karaktär: utvecklingsprojekt, verklig "arbetsmötes" situation, med syfte att utveckla verksamheten
- forskarroll passiv: sitta med tyst och anteckna vid varje möte som pågick ett i taget

#### DM

- tillfälliga "engångs"grupper, sammansatta av mig för detta tillfälle (särskilt inbjudna till detta "dialogmöte" av mig och ledningen för kommunens barnomsorg)
- deltagarna skulle helst inte känna varandra alls (men vissa kände ändå till varandra)
- inga gruppledare
- skilda erfarenheter: barnomsorg
- ett enstaka tillfälle av ad-hoc karaktär som hölls på kvällstid/fritid
- karaktär: forskningsprojekt, artificiell "pedagogisk" situation, med syfte att skapa möjligheter till ömsesidigt lärande
- forskarroll aktiv: "mötesledare" för alla gruppsamtal som pågick samtidigt

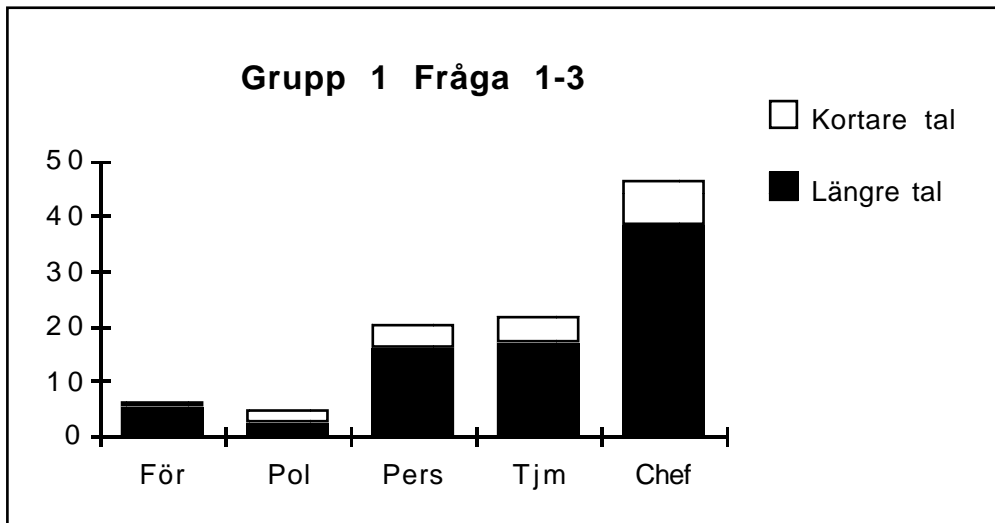
För LOM-grupperna kan deltagandet antas ha haft en mer seriös karaktär, med starkare incitament till engagemang, än vad som var fallet för DM-deltagarna. LOM-deltagarna deltog i samtal med potential att förändra sina framtida arbete. DM-deltagarna deltog i samtal som inte hade någon sådan uttalad avsikt vare sig från min eller från barnomsorgsledningens sida. För övrigt anser jag att mötessituationerna är tillräckligt lika för att jämförelser dem emellan ska vara meningsfulla vad avser samtalsmätning och IR-analys.

## Bilaga 3

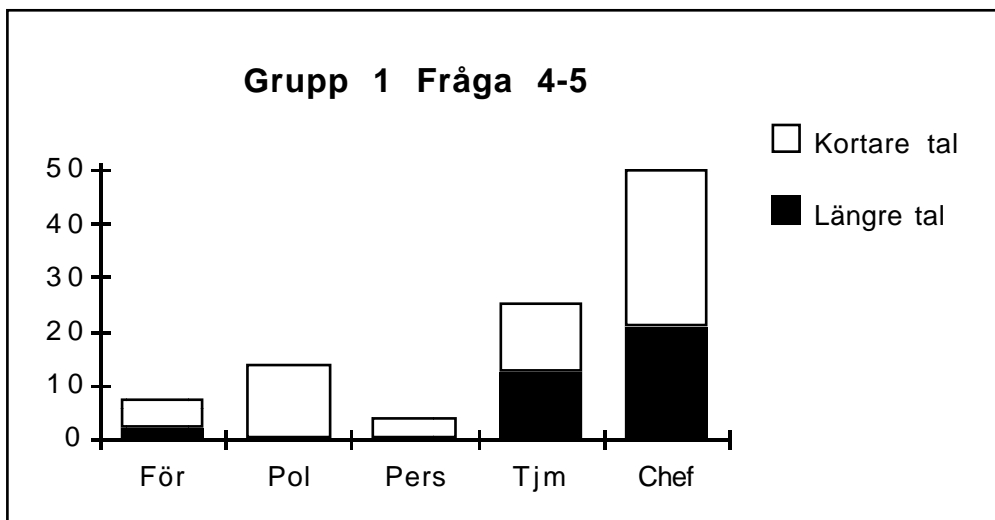
### **Diagram över talmängd.**

Här redovisas talmängden för varje samtalare i varje grupp, uppdelat på två diagram/grupp. Ett för de tre första och ett för den fjärde (för Grupp 1 även den femte) sekvensen för varje grupp. (Sekvens är samma sak som "Fråga".) Denna uppdelning är gjord för att samtalen får en markant annorlunda karaktär då grupperna ska utföra den fjärde samtalsuppgiften, att skriva vad de har kommit fram till på ett OH-blad. I de tre första samtalssekvenserna finns ingen sådan uppgift. I dessa diagram är talmängden för varje person uppdelad i längre och kortare tal. Som längre sammanhållet tal har jag räknat repliker som består av 26 ord eller mer. Som kortare tal har jag räknat repliker med mellan 1 och 26 ord.

Grupp 1

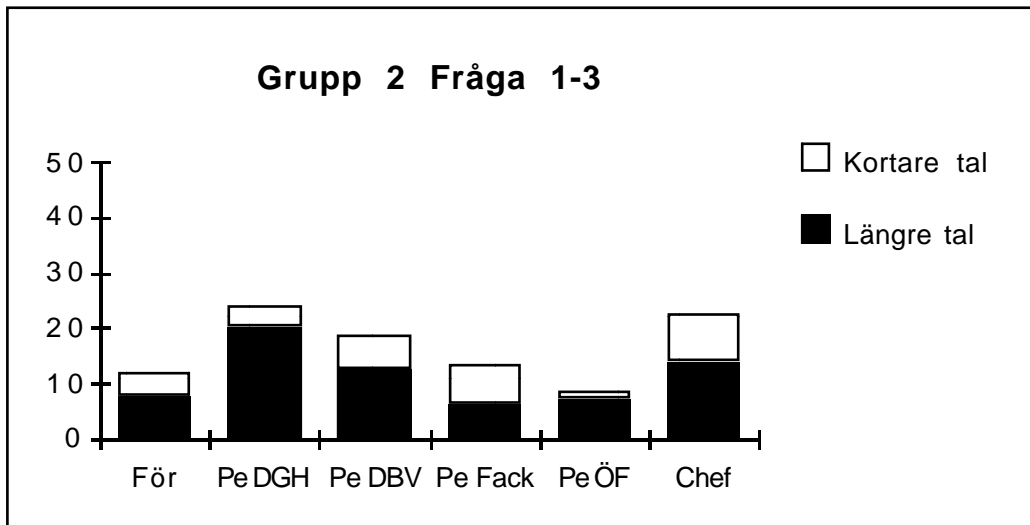


**Figur 1.** Procentuell fördelning av samtalsmängd för frågorna 1-3 för Grupp 1. (Beräkningen är baserad på 8.213 räknade ord)

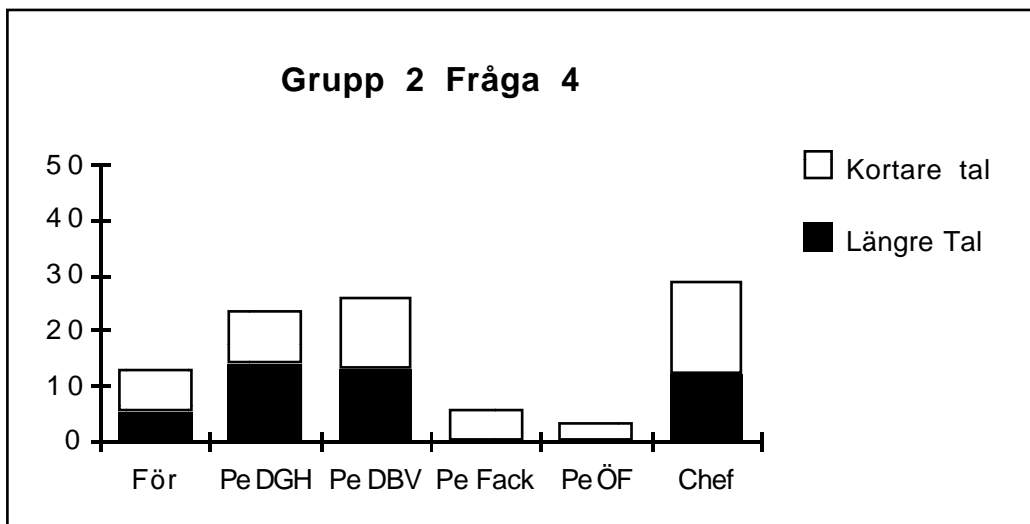


**Figur 2.** Procentuell fördelning av samtalsmängd för frågorna 4-5 för Grupp 1. (Beräkningen är baserad på 2.163 räknade ord)

Grupp 2

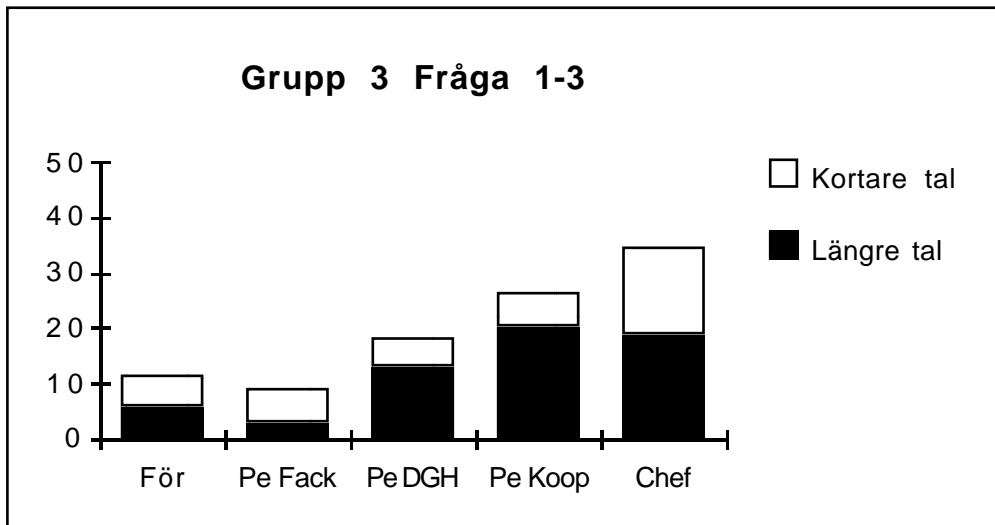


**Figur 3.** Procentuell fördelning av samtalsmängd för frågorna 1-3 för Grupp 2. (Beräkningen är baserad på 7.556 räknade ord)

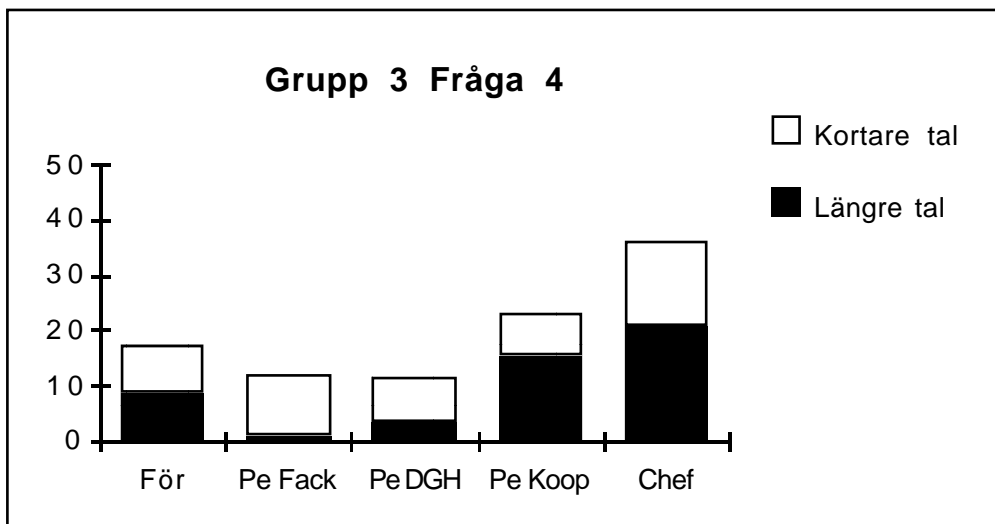


**Figur 4.** Procentuell fördelning av samtalsmängd för fråga 4 för Grupp 2. (Beräkningen är baserad på 2.910 räknade ord)

### Grupp 3



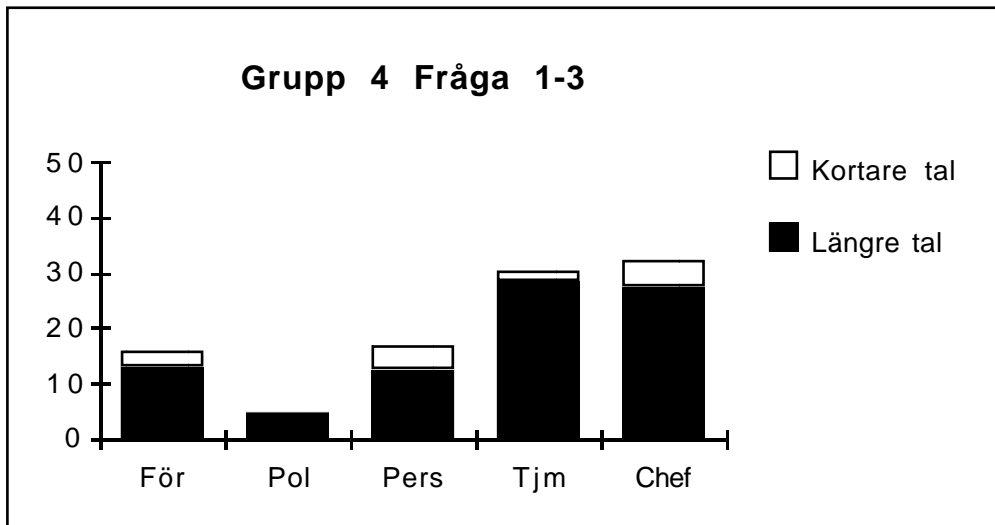
**Figur 5.** Procentuell fördelning av samtalsmängd för frågorna 1-3 för Grupp 3. (Beräkningen är baserad på 9.033 räknade ord)



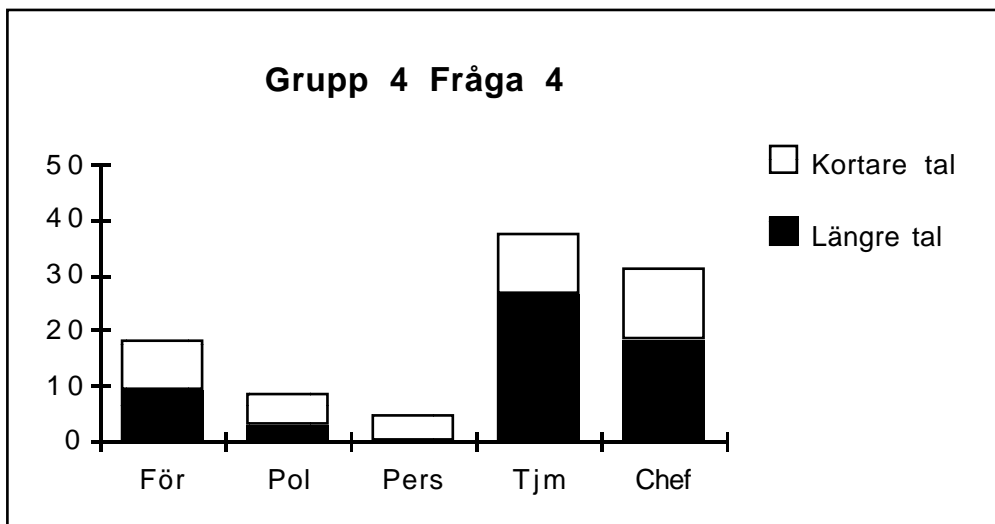
**Figur 6.** Procentuell fördelning av samtalsmängd för fråga 4 för Grupp 3. (Beräkningen är baserad på 2.720 räknade ord)



Grupp 4



**Figur 7.** Procentuell fördelning av samtalsmängd för fråga 1-3 för Grupp 4. (Beräkningen är baserad på 7.603 räknade ord)



**Figur 8.** Procentuell fördelning av samtalsmängd för fråga 4 för Grupp 4. (Beräkningen är baserad på 3.199 räknade ord)

## Bilaga 4

### Talmängd - individens procentuella andel av gruppens tal

Sammanställning över varje deltagares procentuella andel av sin grupps totala talmängd, uppdelat på: Alla sekvenser - sekvenserna 1-3 - sekvenserna 4-5. Samt uppdelat i långt och kort tal. Dessutom antal repliker, fördelat på långa och korta repliker.

#### *Långt och ordrikt (>30% av gruppens tal):*

Sekvenser:	Alla	1-3	4-5	Antal repliker
Långt/Kort tal:	L/K	L/K	L/K	Långa/Korta
1: Chef (47)	35/12	38/8	21/30	48/153
3: Chef (35)	19/16	19/16	21/15	34/188
4: Chef (32)	25/7	28/5	18/13	34/100
4: Tjm (32)	28/4	28/2	27/11	42/65

#### *Lagom / nära idealnormen (10-30% av gruppens tal):*

Sekvenser:	Alla	1-3	4-5	Antal repliker
Långt/Kort tal:	L/K	L/K	L/K	Långa/Korta
1: Tjm (22)	16/6	17/5	12/13	20/111
1: Pers (17)	13/4	16/4	0/4	18/64
2: Chef (25)	14/11	14/8	12/17	21/152
2: Pers DGH (24)	18/6	20/4	14/10	28/97
2: Pers DBV (21)	13/8	13/6	13/13	22/87
2: Förälder (12)	7/5	7/5	5/8	15/78
2: Pers Fack (11)	4/7	6/7	0/6	12/94
3: Pers Koop (25)	19/6	20/6	15/8	37/74
3: Pers DGH (17)	11/6	13/5	3/8	24/87
3: Förälder (13)	7/6	6/5	9/8	16/84
3: Pers Fack (10)	3/7	3/6	1/11	8/112
4: Förälder (17)	12/5	13/3	9/9	20/78
4: Personal (13)	9/4	13/4	0/5	13/79

#### *Kort och ordfattigt (<10% av gruppens tal):*

Sekvenser:	Alla	1-3	4-5	Antal repliker
Långt/Kort tal:	L/K	L/K	L/K	Långa/Korta
1: Politiker (7)	2/5	2/2	0/14	4/63
1: Förälder (7)	5/2	5/1	2/5	9/27
2: Pers ÖF (7)	5/2	7/2	0/3	6/29
4: Politiker (7)	4/2	5/0	3/6	5/30

## Bilaga 5

### Sammanställning av IR-data

Sammanställningen visar IR-data för gruppsamtalen från dialogmöte -94, samt medelvärden för DM (denna studie) sam LOM-grupperna (Johansson-Hidén 1994).

#### *IR-index och IR-differens*

	Grupp 1	Grupp 2	Grupp 3	Grupp 4	DM/LOM genomsnitt
IR-index	3,81	3,83	3,7	3,73	3,77/3,37
IR-differens	0,6	0,19	0,29	0,35	0,36/0,51

#### *Koefficienter*

	Grupp 1	Grupp 2	Grupp 3	Grupp 4	DM/LOM genomsnitt
Reparation	1,57	3,32	0,63	2,07	1,9/2,2
Oblikhet	9,64	13,43	16,64	15,4	13,78/8,9
Fragmen- tering	7,17	7,46	7,22	7,81	7,42/4,1
Solicitering	13,23	16,42	8,16	14,25	13,02/8,4
Balans	44,39	39,14	40,82	37,01	40,34/42,8

## Bilaga 6

### IR-koder och poäng

Nedan redovisas kodningskategorier och interaktionspoäng avseende replikers interaktionella funktion, deras styrande effekt samt anknytning till tidigare och påverkan på följande repliker (Johansson-Hidén 1994, samt revideringar därefter). Varje kods funktion för DUB-kategoriseringen är också angiven: dominans (D), underordning (U), balans (B). Även varje kods funktion för IR-koefficienterna är angivna: oblikhet (O), fragmentering (F), sollicitering (S), samt för balans (B) är koefficienten densamma som för DUB-kategorin.

6 poäng (mest dominant replikfunktion)

> Initiativ, fritt/ej anknutet, stark responsbegäran (nytt initiativ som ställer en fråga) (D) (F) (S)

<=> Självanknuten respons och ny stark responsbegäran (ignorerar föregående talare, och ställer en fråga) (D) (O) (S)

<!> Stulen respons och nytt initiativ=ny stark responsbegäran (svarar i någon annans ställe och ställer en fråga) (D) (S)

5 poäng (näst mest interaktivt styrande)

<=>^ Självanknuten respons och svagt hävdande/underställande initiativ (ignorerar föregående talare, och ger en synpunkt) (D) (O)

<\*> Fri respons och stark responsbegäran (fortsätter på ämnet och ställer en fråga) (D) (S)

<!^ Stulen respons och svagt hävdande/underställande (svarar i någon annans ställe och ger en synpunkt) (D)

..> Initiativ icke-lokal, anknyter specifikt till ngt tidigare sagt, begär respons (D) (F) (S)

:> Initiativ icke-fokal, till form eller funktion, begär respons (anknyter till formen eller funktionen av det just sagda, ej innehållet, och ställer en fråga) (D) (O) (S)

^ Fritt initiativ, svagt underställande/hävdande, för in något nytt (ger en ny fri synpunkt, ger inget direkt svar, ställer ingen direkt fråga) (D) (F)

4 poäng (medelkraftigt styrande)

=> Egenanknutet starkt begärande initiativ, upprepning/omformulering av tidigare egen föregående replik, ignorering av annans replik (D) (O) (S)

<> Respons lokalt och fokalt anknuten, med starkt begärande initiativ, i dyad (D) (S)

<\*>^ Respons lokalt och fokalt anknuten, som tar en fri tur och avger ett hävdande initiativ (B)

<! Respons genom att stjäla en tur utan att styra diskussionen vidare (tar ordet när någon annan är utpekad och ger en kommentar) (D)

..^ Svagt hävdande, ej lokalt anknutet initiativ, nytt ämnesinnehåll som förekommit tidigare (D) (F)

- :^ Svagt hävdande, ej fokalt anknytet initiativ, perifert fokus av föregående replik, anknyter till till formen på föregående inlägg) (D) (O)
- 3 poäng (medelkraftigt styrande av svagare grad)
  - =^ Svagt självanknytet initiativ, fortsättning på egen föregående replik, ignorerar föregående replik (D) (O)
  - <^ Respons lokal och fokal, nytt svagt hävdande, i dyad (B)
  - <\* Respons - tar en fri tur och ger en minimal respons utan att styra (U)
- 2 poäng (man låter sig domineras och styras)
  - < Minimal adekvat, lokal och fokal, respons utan att styra, i dyad (U)
  - > Uppskjutande fråga (U)
- 1 poäng (inte styrande alls)
  - Respons som ignoreras, som inte styr, som underkänns (U)
  - =- Eftersläpande tal
  - ^ Signalinitiativ
- 0 poäng - ej replikstatus (interaktionella drag utan interaktionellt värde)
  - ? Ohörbart
  - X** Yttrande utan interaktionell funktion, ofullständigt
  - b** Uppbackning utan avsikt att själv ta ordet

### **Koefficienter som använts i analysarbetet:**

- *Oblikhetkoefficienten* anger andel repliker som är dysfunktionella för koherensen i samtalet, som på olika sätt stör "flytet" mellan tagande och givande mellan samtalsdeltagarna, till exempel att ignorera motpartens initiativ och i stället anknyta till en egen tidigare replik. Det är repliker som inte anknyter till föregående talares initiativ.
- *Fragmenteringskoefficienten* anger andelen repliker som innebär abrupta ämnesskiftet som inte på något sätt anknyter till den föregående repliken.
- *Soliciteringskoefficienten* anger andelen repliker som ställer begärande frågor eller ger order, dessa repliker har starka initiativdelar och kan ses som ett mått på dominans i samtalet.
- *Balanskoefficienten* anger andelen repliker som har en balans mellan respons och initiativ och kännetecknar en välfungerande dubbelriktad kommunikation, kan alltså ses som ett mått på jämlikhet i samtalet. Dessa repliker anknyter till föregående replik samt ger "sin egen syn på saken" utan att ställa krav på motpartens kommande replik. Denna koefficient visar hur väl parterna samspelar med varandra.

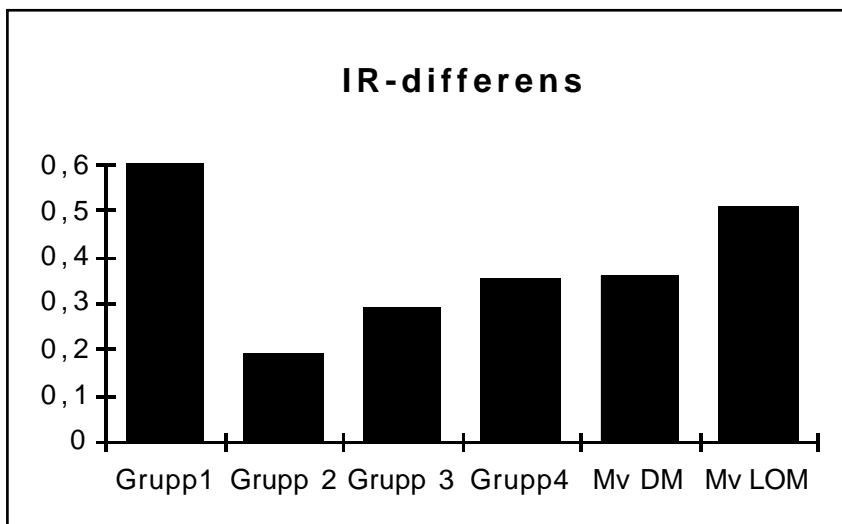
## Bilaga 7

### Diagram över IR-mått

Här redovisas fyra diagram avseende olika IR-mått för de fyra grupsamtalen i dialogmöte -94, samt medelvärden för dessa grupper (Mv DM) samt LOM-grupperna (Mv LOM, uppgifterna är hämtade från Johansson-Hidén 1994). Dessa diagram illustrerar texten i avsnittet "Jämförelse med annan IR-studie" i kapitlet "Samtalsmönster".

#### *Dominans*

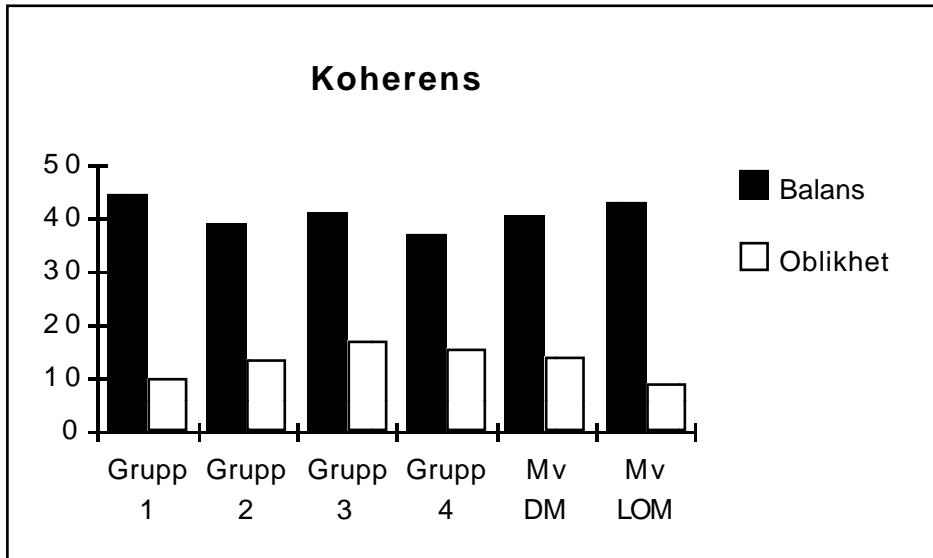
Figur 9 visar den genomsnittliga IR-differensen för alla samtalssekvenser i varje grupp, samt medelvärdet för differensen i dessa grupper samt LOM-grupperna. IR-differensen visar skillnaden mellan den mest och minst interaktivt styrande samtalararen. En differens som överstiger 0,5 visar att interaktionen är asymmetrisk. (Se "Teknikaliteter" i metodkapitlet.)



**Figur 9.** Genomsnittlig IR-differens. (Mv=medelvärde)

### Koherens

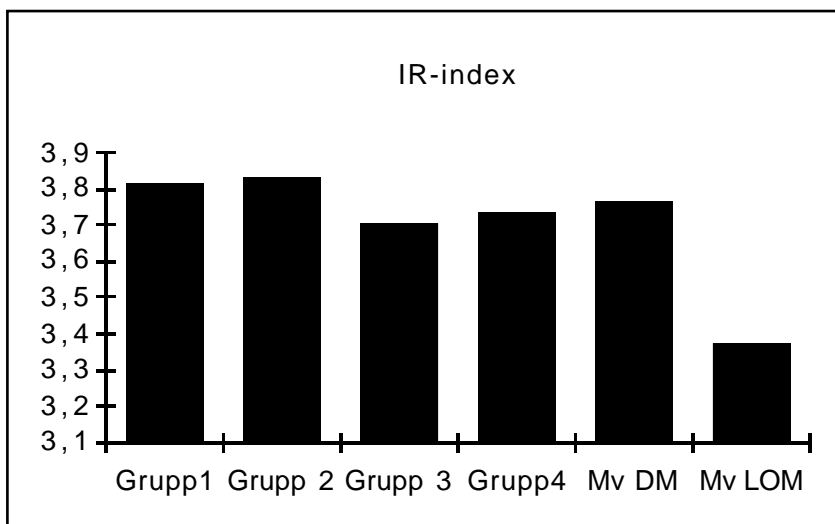
Figur 10 visar den procentuella andelen balanserade repliker (väl-fungerande genom att anknyta bakåt och föra vidare framåt), samt oblika repliker (som inte är lika välfungerande genom att de inte anknyter bakåt). (Se definitioner i Bilaga 6.)



**Figur 10.** Procentuell andel balanserade samt oblika repliker.

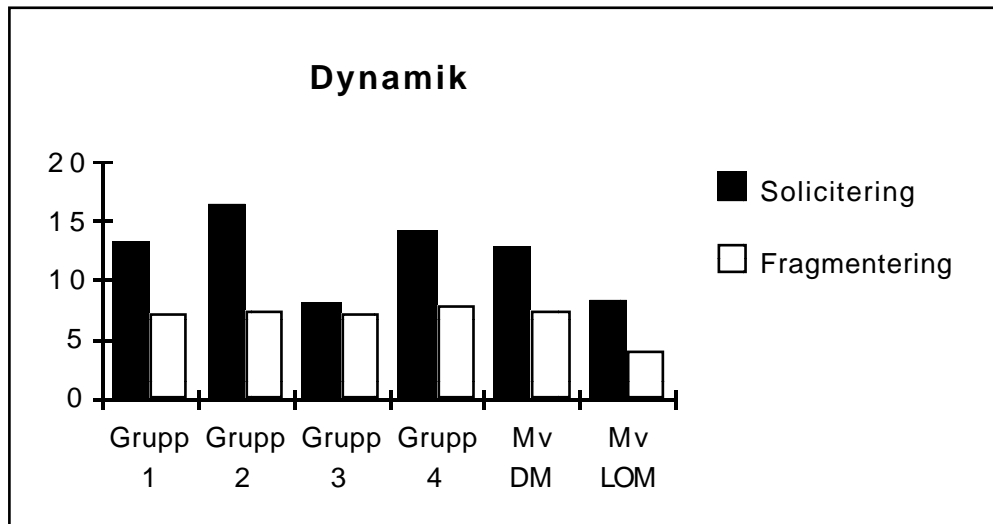
### Dynamik

Figur 11 visar måtten på IR-index, Den interaktionella intensiteten är genomgående hög i DM-gruppernas samtal (mellan 3,7 och 3,83) och lägre i de flesta av LOM-gruppernas samtal (mellan 3,21 och 3,59). (Se "Teknikaliteter" i metodkapitlet.)



**Figur 11.** Genomsnittligt IR-index

Figur 12 visar den procentuella andelen sollicerande repliker (starkt styrande) och fragmenterande repliker (som avbryter, inte anknyter). Dessa repliktyper visar på konkurrens om att styra samtalet och grad av engagemang i samtalet. (Se definitioner i Bilaga 6.)



**Figur 12.** Procentuell andel sollicerande och fragmenterande repliker.



## Bilaga 8

### Sammanställning över tecken på överordning i gruppsamtalen

	Social position	Samtalsstil		Samtalsmängd %
		DUB	IR-index	
<i>Grupp 1</i>				
<b>Chef</b>	<b>Överordnad</b>	<b>B+D</b>	<b>4,08</b>	<b>47</b>
Tjänsteman	<b>Överordnad</b>	U+B	3,48	<b>22</b>
Personal	Underordnad	B+U	3,61	17
Politiker	Underordnad	<b>B+D</b>	3,79	7
Förälder	Underordnad	B+U	3,59	7
<i>Genomsnitt</i>		<i>B</i>	<i>3,81</i>	<i>20</i>
<i>Grupp 2</i>				
<b>Chef</b>	<b>Överordnad</b>	B+U	<b>3,87</b>	<b>25</b>
Personal ÖF	Underordnad	<b>B+D</b>	<b>3,91</b>	7
Personal Fack	Underordnad	B+U	3,82	11
Personal DBV	Underordnad	<b>B/D</b>	<b>3,89</b>	<b>21</b>
Personal DGH	Underordnad	U	3,74	<b>24</b>
Förälder	Underordnad	<b>B/D</b>	3,72	12
<i>Genomsnitt</i>		<i>B</i>	<i>3,83</i>	<i>17</i>
<i>Grupp 3</i>				
<b>Chef</b>	<b>Överordnad</b>	B+U	3,58	<b>35</b>
<b>Personal Koop</b>	<b>Överordnad</b>	<b>D+B</b>	<b>3,73</b>	<b>25</b>
Personal DGH	Underordnad	B+U	<b>3,75</b>	17
Personl Fack	Underordnad	<b>B/D</b>	<b>3,87</b>	10
Förälder	Underordnad	B	3,65	13
<i>Genomsnitt</i>		<i>B</i>	<i>3,7</i>	<i>20</i>
<i>Grupp 4</i>				
<b>Chef</b>	<b>Överordnad</b>	<b>B+D</b>	<b>3,85</b>	<b>32</b>
<b>Tjänsteman</b>	<b>Överordnad</b>	<b>D+B</b>	<b>3,8</b>	<b>32</b>
Personal	Underordnad	U/B	3,59	13
Politiker	Underordnad	U	3,5	6
Förälder	Underordnad	<b>D</b>	<b>3,77</b>	17
<i>Genomsnitt</i>		<i>B+D</i>	<i>3,73</i>	<i>20</i>

Uppgifter markerade med feststil tyder på dominans/överordning i samtalet. Kriterier: social position som överordnad, stor andel dominant repliker, IR-index och talmängd högre än gruppens medelvärden. Ju fler uppgifter som är markerade för en person, desto större dominans tyder det på att personen utövar i samtalet. Överordningen är starkast etablerad i Grupp 1 och 4. (B+D ska utläsas: flest balanserade repliker och nästmest dominant repliker, medan B/D ska utläsas: lika många balanserade som dominant repliker)

## Sammanställning över tecken på underordning i gruppsamtalen

	Social position	Samtalsstil		Samtalsmängd
		DUB	IR-index	%
<i>Grupp 1</i>				
Chef	Överordnad	B+D	4,08	47
Tjänsteman	Överordnad	U+B	<b>3,48</b>	22
<b>Personal</b>	<b>Underordnad</b>	B+U	<b>3,61</b>	<b>17</b>
Politiker	<b>Underordnad</b>	B+D	<b>3,79</b>	<b>7</b>
<b>Förälder</b>	<b>Underordnad</b>	B+U	<b>3,59</b>	<b>7</b>
<i>Genomsnitt</i>		<i>B</i>	<i>3,81</i>	<i>20</i>
<i>Grupp 2</i>				
Chef	Överordnad	B+U	3,87	25
Personal ÖF	<b>Underordnad</b>	B+D	3,91	<b>7</b>
<b>Personal Fack</b>	<b>Underordnad</b>	B+U	<b>3,82</b>	<b>11</b>
Personal DBV	<b>Underordnad</b>	B/D	3,89	21
Personal DGH	<b>Underordnad</b>	U	<b>3,74</b>	24
Förälder	<b>Underordnad</b>	B/D	<b>3,72</b>	<b>12</b>
<i>Genomsnitt</i>		<i>B</i>	<i>3,83</i>	<i>17</i>
<i>Grupp 3</i>				
Chef	Överordnad	B+U	<b>3,58</b>	35
Personal Koop	Överordnad	D+B	3,73	25
Personal DGH	<b>Underordnad</b>	B+U	3,75	<b>17</b>
Personl Fack	<b>Underordnad</b>	B/D	3,87	<b>10</b>
Förälder	<b>Underordnad</b>	B	<b>3,65</b>	<b>13</b>
<i>Genomsnitt</i>		<i>B</i>	<i>3,7</i>	<i>20</i>
<i>Grupp 4</i>				
Chef	Överordnad	B+D	3,85	32
Tjänsteman	Överordnad	D+B	3,8	32
<b>Personal</b>	<b>Underordnad</b>	U/B	<b>3,59</b>	<b>13</b>
<b>Politiker</b>	<b>Underordnad</b>	U	<b>3,5</b>	<b>6</b>
Förälder	<b>Underordnad</b>	D	3,77	<b>17</b>
<i>Genomsnitt</i>		<i>B+D</i>	<i>3,73</i>	<i>20</i>

Detta är samma sammanställning som ovan, fast här är det tecknen på underordning som är markerade. Kriterier: social position som underordnad, stor andel underordnande repliker, IR-index och talmängd under gruppens genomsnitt. Ju fler uppgifter som är markerade för en person, desto större grad av underordning tyder det på att personen har i samtalet. Även underordningen är starkast etablerad i Grupp 1 och 4.

## Bilaga 9

### Sammanställning avseende samtalstrådarnas karaktär

Nedan definieras de faktorer hos samtalstrådarna som används i sammanställningen på nästföljande sidor, samt i avsnittet "Samtalstrådar".

#### *Samtalstrådarnas innehåll*

1. **S** = Ämnet är sakinriktat  
**R** = Ämnet är relationsinriktat
2. **D** = Samtalet domineras av en eller två personer  
**B** = Samtalet är balanserat mellan flera samtalare
3. **I** = Olika röster integreras kooperativt (samtalarna bygger vidare på varandras repliker)  
**(I)** = Svag integrering  
**K** = Olika röster konkurrerar om att höras, kompetitivt  
**(K)** = Dold konkurrens  
(siffran eller "alla" efter I/K anger antal samtalare som är aktiva)
4. **U** = Samtalstråden utvecklas/förändras till sitt innehåll under samtalets gång  
**(U)** = Svag utveckling  
**Å** = Samtalstråden utvecklas ej, samma argument/innehåll återkommer utan att förändras

#### *Kommunikativa roller*

(Ch=Chef, Tjm=Tjänsteman, Fö=Förälder, Pe=Personal, Po=Politiker)

5. Den som **sår** samtalsfröet, initiativtagare (riktar uppmärksamheten mot en viss fråga/problematik)
6. Den som **döper** (begreppssätter) samtalstråden (innebär ibland men inte alltid att personen också driver denna som sin åsikt).
7. Den som **"opponerar"**, motsäger, på något sätt ingriper och försöker förändra samtalstråden, även omvärdera genom de-/rekontextualisering
8. Den/de som kommer till tals med sin/a rollspecifika **intentioner**

#### *Förändring av perspektiv*

9. **Br** = Perspektivet breddas  
**Sk** = Perspektiv skiftas  
**Ö** = Perspektiv överskrids

De samtalstrådar som i tabellen nedan är markerade med fetstil är de som redovisats i avsnittet "Samtalstrådar".

<b>Grupp 1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
<i>Redovisade samtalstrådar:</i>									
Större samarbete mellan tjänstemän och politiker:									
	R	D	I/2	Å/U	Tjm	Tjm	(Tjm)	Ch	Br
Föräldrarna får en större närhet till politikerna									
	R	D	I/3	Å/U	Tjm/Ch	Tjm/Ch	-	Ch	Br
<b>Föräldrarna måste ta ett större ansvar</b>									
	<b>R</b>	<b>D</b>	<b>I/3</b>	<b>U</b>	<b>Ch</b>	<b>Ch</b>	<b>Fö/Tjm</b>	<b>-</b>	<b>Br+Sk+Ö</b>
Alla som arbetar med barn måste vidga sitt "barnperspektiv" Ex: skola + barnomsorg									
	S/R	D	I/4	U	Ch	Ch	-	Ch	Br
Man sätter inte verksamheten i centrum. Man är inte ödmjuk inför sin uppgift									
	R	D	I/2	U	Tjm	Ch	-	Ch	Br
<i>Ej redovisade samtalstrådar:</i>									
Information till föräldrar om nedläggning									
	S	D	I(K)/4	U	Fö	-	-	(Fö)	Br
Valfrihetsrevolutionen									
	S	B	I/3	Å	Ch	-	-	Tjm	Br
Minskade (ekonomiska) ramar, det har blivit tuffare									
	S	B	I/3	U	Tjm	-	-	Tjm/Pe	Br
<b>Grupp 2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
<i>Redovisade samtalstrådar:</i>									
<b>Åldersindelade grupper på dgh</b>									
	<b>S</b>	<b>B</b>	<b>I(K)/alla</b>	<b>U</b>	<b>Pe</b>	<b>Pe</b>	<b>Pe/Fö</b>	<b>Pe</b>	<b>Br</b>
Värdera barns behov jämnördigt med vuxnas behov									
	S/R	B	I/5	U	Pe	Ch	-	Alla	Br
<u>Alla</u> (i alla led) är med och tar ansvar för arbetet man utför och för verksamheten									
	R	B	I/K/5	U	Pe	Ch	Pe	Pe/Ch	Br+Sk+Ö
<i>Ej redovisade samtalstrådar:</i>									
Närhet (genom förändrad barnomsorgsorganisation)									
	R	B	(I)/3	(U)	Pe	Ch	-	Pe	Br+Sk
Rättvis barnpeng för dagbarnvårdare									
	S	B	I/5	U	Pe	Pe	-	Pe	Br
Barnomsorgspeng och kundval									
	S	B	I(K)	U	Fö	-	Fö	Ch/Fö	Br+Sk
Bättre samarbete mellan föräldrar och personal									
	R	B	(I)/alla	U	Fö	Fö	-	-	Br+Sk

**Grupp 3**    **1**    **2**    **3**    **4**    **5**    **6**    **7**    **8**    **9**

---

*Redovisade samtalstrådar:*

**Större personaltäthet per barn**

**S/R**    **B**    **I(K)/alla**    **U**    **Pe**    **Fö**    **Fö**    **Pe/Fö**    **Br+Sk+Ö**

"Barn måste få kosta"

S    B    I(K)/alla    U    Fö    Ch    Pe    Fö    Br+Sk

Öppentider 7.30-17 bra för barn och personal

S    B    I(K)/alla    U    Pe    Pe    Fö    Pe/Fö    Br+Sk

Flexibilitet och arbetsglädje bland personalen

R    B    I/alla    U    Pe    Ch    -    Pe/Fö(Ch)    Br

*Ej redovisade samtalstrådar:*

Åldersindelning

S    B    I(K)/alla    Å    Ch    -    Fö    -    Br+Sk

Väl planerad verksamhet

S    B    I(K)/alla    Å    Ch    Pe    Pe    Pe    Br

**Grupp 4**    **1**    **2**    **3**    **4**    **5**    **6**    **7**    **8**    **9**

---

*Redovisade samtalstrådar:*

**Lugnare takt**

**S**    **B**    **I/K/alla**    **U**    **Pe**    **Tjm/Ch**    **Fö/Po**    **Pe/Fö/Ch**    **Br+Sk**

*Ej redovisade samtalstrådar:*

Utvärdering

S    B    K(I)/alla    Å(U)    Fö    Po/Ch    Tjm    Po/Ch    Sk

Valfrihet

S    D    K/2    Å    Fö    -    Tjm    Fö/Tjm    Sk+Ö

Samarbete mellan skola och barnomsorg

S    B    K(I)/2    Å(U)    Ch    Ch    Tjm    -    Sk