

Av Ingunn Elvekrok og
Kristin Haugland
Smith

Kafédialog som pedagogisk verktøy

Ingunn Elvekrok
Høgskolen i Buskerud,
Drammen.
E-post: Ingunn.
Elvekrok@hibu.no

**Kristin Haugland
Smith**
Universitetet i
Nordland,
Bodø. E-post: Kristin.
Haugland.Smith@
uin.no

Sammendrag

Med utgangspunkt i erfaringer fra egen undervisning, diskuterer artikkelen «kafédialog» som pedagogisk verktøy for læring i stor klasse der undervisningen for øvrig skjer gjennom forelesninger. Kafédialogen ble brukt som verktøy i emnet «verdibasert ledelse», der et av læringsmålene er å sette studentene i stand til å forstå og bruke ulike perspektiver på sammensatte problemstillinger i forbindelse med ledelse av organisasjoner.

Studien indikerer at kafédialogen førte til økt problemforståelse og økt engasjement hos studentene. Vi opplevde at det økte engasjementet vedvarte i forelesningene som ble gjennomført etter kafédialogen.

Abstract

This article discusses “café dialogue” as an educational tool for learning. A café dialogue is a unique form of organised structured verbal cooperation in groups. It is considered useful when the aim is to facilitate increased understanding of complex problems, and has been used with success in both business and community development projects (Brown & Isaacs, 2005).

The article is based on our own experience from teaching the course “value based management” at the University of Nordland. A key aim of the course is to enable students to find and apply different perspectives on issues and dilemmas associated with the management of organizations, and a café dialogue is carried out midway in the lecture series. The main source of data is the students’ written reflections on the café dialogue as a way of learning.

The students report that the café dialogue resulted in increased understanding of the managerial dilemmas as well as higher involvement and learning motivation. As teachers, we found the increased involvement to persist throughout the course.

Introduksjon

Til tross for at lærere i høyere utdanning har omfattende kunnskap om læringsteori og en rekke verktøy til rådighet for å stimulere læring, viser praksis innenfor mange fagdisipliner at et begrenset og

tradisjonelt spekter av undervisningsmetoder er i bruk. Dette gjelder særlig i universitets- og høyskoleutdanninger, der forelesning i store klasser er den dominerende undervisningsformen (Pettersen, 2005). Noe forenklet innebærer dette at studentene sitter i en sal (auditorium) og hører på en foreleser som snakker om et faglig tema relatert til et gitt studium. Undervisningsformen er sterkt lærerdominert, og preget av enveiskommunikasjon der studenter har begrenset mulighet til aktiv deltakelse (Pettersen, 2005). Forskning viser imidlertid at kunnskap utvikles best gjennom aktiv deltakelse og dialog (se f.eks. Dysthe, 2001).

Det er flere forhold som gjør det krevende å tilrettelegge for deltakelse i store grupper. For det første er *det romlige* i et auditorium i seg selv en utfordring. Kinooppsett med tette stolrekker gir studentene liten bevegelsesfrihet, og det er både tidkrevende og praktisk utfordrende å danne grupper. Av praktiske grunner blir derfor mindre oppgaver, som er ment å bryte opp og skape deltakelse i forelesningen, løst gjennom å samarbeide med sidemannen. Samtalen skjer følgelig ofte mellom 2–3 venner som i utgangspunktet har plassert seg sammen og har relativt lik innfallsvinkel til et problem. For det andre påvirker antall studenter de *relasjonelle forholdene* både mellom student og lærer og mellom studentene. Med økende antall mennesker i en gruppe, reduseres forpliktelse, tillit og kjennskap til det bestemte individets egenskaper (Kaufmann & Kaufmann, 2003). I store klasser kan dette vise seg ved at (1) læreren har relativt liten informasjon om hvor studentene står både faglig og personlig, og derfor i liten grad kan tilpasse undervisningen, (2) studentene føler liten forpliktelse overfor en lærer de har et distansert forhold til og møter i mindre grad forberedt for å engasjere seg i faglige diskusjoner og klassesamtaler, samt at (3) studentene ikke kjenner hverandre så godt at de opplever læringsmiljøet som trygt nok til å delta aktivt.

For å skape studentaktivitet og bedre læringseffekt, vil de fleste lærere i store klasser bryte opp en forelesningsrekke med gruppearbeid eller prosjektarbeid. Gjennom løsning av en faglig oppgave vil de dialogiske interaksjonsprosessene bidra til felles meningsdannelse og felles læring (Postholm, 2006), og samtidig erfaring og innsikt i gruppedynamikk og evne til samarbeid (Nielsen, 2005). Men mange studenter er negative til gruppearbeid. Tre av argumentene er at det er for tidkrevende, at store forskjeller i kunnskaps- og ambisjonsnivå fører til ujevn arbeidsbyrde samt at det generelt er mye dobbeltarbeid (Nielsen, 2005). Som lærer er det derfor nærliggende å stille seg spørsmål om det finnes alternativer til en tradisjonell innlevering i gruppe, men som allikevel gir studentene erfaring i læring gjennom dialog og refleksjon i gruppe?

Et slikt verktøy som er brukt i dialogiske utviklingsprosjekter i næringslivet, er kafédialog. En kafédialog er et verktøy som legger til rette for strukturert, muntlig samarbeid i grupper. Metoden er særlig anvendbar for å øke forståelsen av tverrfaglige eller andre komplekse problemområder (Brown & Isaacs, 2005). Ulike varianter av kafédialoger er brukt med gode resultater i forbindelse med prosesser knyttet til bedriftsutvikling (Sence, 2002; Thunberg, 2011) og lokalsamfunnsutvikling (Ingebrigtsen, Jakobsen & Nystad, 2011; Nilsen & Haugland Smith, 2010), men det er ikke dokumentert som

pedagogisk verktøy i høyere utdanning. Vi spør derfor: *Kan kafédialog fungere som pedagogisk verktøy i høyere utdanning?*

Artikkelen er lagt opp som følger: Vi starter med en teoretisk gjennomgang av verktøyet (kafédialogen) før vi presenterer settingen og rammene for studiet. Deretter rapporteres resultatene, før vi runder av med diskusjon og avsluttende kommentarer.

Hva er en kafédialog?

Kafédialog er basert på to sentrale teoretiske uttrykk – dialog og kafé – som trenger en nærmere beskrivelse. Etter å ha redegjort for disse, tar vi for oss kafédialogen som pedagogisk verktøy.

Dialog og diskursetikk

Dialog stammer fra det greske ordet logos som betyr ord eller tale samt dia som betyr to (Dysthe, 2012). En dialog kan defineres som en samtale med visse kvaliteter der deltakerne viser evne til å lytte, være empatisk og åpen for andres argumenter samt evne til å endre standpunkt (Linell, 1998). I en dialog er man med andre ord ikke opptatt av å forsvare egne synspunkt, men åpen for å la seg overbevise av andres ideer og synspunkter dersom disse virker fornuftige og begrunnede (Andersen, 2010; Linell, 1998). Dette i motsetning til en debatt, som gjerne handler om å angripe andres eller forsvare egne synspunkter med rasjonelle, logiske og faktabaserte argumenter (Andersen, 2010). Dialogen er et verktøy som kan forene ulike aktører med ulik interesse og bakgrunn siden den både representerer en måte å forene forskjeller på og er et redskap for å fremme empati og forståelse for andres argumenter. Dialogens begrensninger er at kravet om enighet kan virke undertrykkende på enkeltes argumenter og at det ikke alltid fører til enighet (Dysthe, 2012).

Dialog er også kjernen i Habermas diskursetikk (Habermas, Eriksen, Molander & Lindén, 1997). Ifølge Habermas kan dialog føre til forståelse og gjensidig respekt dersom etiske retningslinjer følges. De viktigste forutsetningene er at de som deltar i dialogen må opptre som likeverdige og ha tillit til hverandre, argumentene må være sannferdige, diskursen offentlig og deltakerne skal være rede til å la seg overbevise av gode argumenter. Enigheten som fremkommer skal være basert på konsensus og forståelse, og ikke gjennom avstemning (Habermas et al., 1997; Johansen & Vetlesen, 1998). I henhold til diskursetikken kan verdspørsmål bare løses gjennom dialog, og bare dersom partene opptre som likeverdige.

Kafeen som arena

I mange samfunn og til mange tider har det lokale vertshuset eller *kafeen* blitt brukt som arena for kommunikasjon og problemløsning (Habermas et al., 1997; Laurier, 2008). Den første europeiske kafé er kjent fra 1500-tallet, og utover 1700-tallet ble kafeene populære samlingssteder med en viktig samfunnsrolle i det offentlige liv, spesielt for kunstnere, politikere og intellektuelle. For eksempel er Grand Café kjent som møteplass for Kristianiabohemen og en viktig arena for samtaler om samfunnssystem, kjønnsroller og familiestruktur (www.grand.no).

Kafeen som møteplass har inspirert til en rekke varianter av tilrettelagte kommunikasjonsarenaer. Eksempler er verdenskafeer (Sence, 2002; Brown & Isaacs, 2005), vitenskapskafeer (Dallas, 2006) og filosofiske kafeer (Phillips, 2001). Felles for disse er ideen om at en uformell ramme rundt refleksjon og dialog i mindre grupper bidrar til gjensidig forståelse og kunnskapsutvikling.

Kafédialog som pedagogisk verktøy

En kafédialog, utviklet og senere beskrevet av Brown og Isaacs (2005) under navnet World Café, er et verktøy som legger til rette for strukturert, muntlig samarbeid i grupper. Som alt arbeid i grupper, krever gjennomføringen av en kafédialog god forberedelse. Dette gjelder både innhold, tilrettelegging og fasilitering av prosessen. Ifølge Brown og Isaacs (2005) utgjør fem komponenter basis for metoden:

Setting

Opplevelsesrommet er en viktig del av et kafébesøk (se f.eks. Mossberg, 2003), og i tråd med dette brukes ytre uttrykk for å skape illusjonen av en kafé (Brown & Isaacs, 2005). Vanligvis vil dette innbefatte følgende elementer: (1) Oppsett av småbord med hvite papirduker, (2) oppdekning av bordene med kaffe/te/vann som deltakerne kan forsyne seg med, en bunke post-it-lapper, penner og tusjer samt (3) en meny som inneholder oppgavetekst/ problemformulering. I motsetning til i en vanlig kafé, oppfordres deltakerne i en kafédialog til å notere egne tanker, meninger og refleksjoner direkte på duken eller ev. på post-it-lappene. Dette bidrar til at nye bordsetninger kan hente inspirasjon og bygge videre på tidligere samtaler som har funnet sted rundt bordet.

Introduksjon

Brown og Isaacs (2005) hevder at kafédialogen kan tilpasses et bredt spekter av behov, men understreker samtidig at det er viktig å etablere en tydelig kontekst. Det innebærer at alle deltakere får god informasjon om hva som er bakgrunn for og formål med dialogen, slik at spørsmålene som stilles oppleves menings- og betydningsfulle for deltakerne. Det er derfor vanlig å starte en kafédialog med ett eller flere faglige innlegg i plenum før man gjennomgår premissene for dialogen.

Runder (bordsetninger) i små grupper

Et av formålene med å tilrettelegge det fysiske så tett som mulig opp til en vanlig kafé, er å påse at antallet rundt hvert bord er optimalt i forhold til å sikre frivillig aktiv deltakelse og engasjement fra alle (Brown & Isaacs, 2005). Dette er basert på forskning som viser at antall deltakere har betydning for dynamikken i grupper (Kaufmann & Kaufmann, 2003). Deltakerne bruker dialogen som verktøy for å identifisere ulike perspektiver for problemstillingen som kafeen tilbyr samt utvikle en ny felles forståelse av problemer eller løsninger. I så måte fungerer kafédialogen som et dynamisk gruppearbeid der alle deltakerne er likeverdige og bidrar ut fra eget ståsted.

Etter et angitt tidsrom endres bordsetningene og dermed gruppenes sammensetning. På denne måten kommer nye perspektiver inn i samtalen. Det er først og fremst prinsippet med bordskifter som skiller kafédialogen fra annet arbeid i grupper. Formålet med omrokking er at dialogen skal tilføres nye perspektiver og ideer underveis. Den ansvarlige og administrative leder av kafédialogen – hovmesteren – organiserer bordskiftene.

Hvert bord tildeles vanligvis en gruppeleder – en kafévert – som fungerer som ordstyrer og er ansvarlig for at alle blir trukket med i samtalen. Typisk vil kafévertene åpne en bordsetning med å lese opp menyen og oppsummerer resultatene fra forrige bordsetning. Deretter oppfordres alle til å bruke tid på å reflektere og eventuelt notere på bordet/lappene, før kaféverten åpner samtalen og leder dialogen mot de problemstillinger eller utfordringer som skal løses. Kaféverten skal også sørge for at premissene for dialogen overholdes.

Spørsmål eller problemstillinger til dialog

Basert i problemområdet man ønsker belyst, utarbeider initiativtaker til kafédialogen på forhånd problemstillinger som er utformet slik at de motiverer og stimulerer gruppen samtidig som de gir dialogen en retning. Gjennom kafédialogen legges forholdene til rette for en prosessorientert utvikling av kunnskap som er basert på refleksjon og tolkning i kombinasjon med kreativitet. Kafédialogen egner seg derfor spesielt til å drøfte og utvikle områder der deltakerne i utgangspunktet har ulik bakgrunn og forutsetninger for dialogen (Brown & Isaacs, 2005).

Deling av kunnskap

Etter at alle bordseter er gjennomført, samles deltakerne i plenum hvor man deler oppnådd kunnskap og erfaring. Først oppsummerer kafévertene samtalene rundt sine bord. Deretter gis det rom for diskusjon og evaluering i plenum. Etter avsluttet kafédialog er målet at deltakerne har fått dypere innsikt og bredere forståelse for problemstillingene som har vært diskutert. Selve prosedyren med egen refleksjon, diskusjon i grupper og oppsummering i plenum er sammenlignbar med andre dialogbaserte metoder for læring (Gustavsen, 1992; Gausdal, 2008).

Beskrivelse av faget og forsøket

Metoden vi har valgt er en casestudie der vi gjennomførte et forsøk med en bestemt læringsmetode innenfor en definert ramme: Vår egen undervisning i emnet verdibasert ledelse. En casestudie anses egnet når man ønsker å utforske et bestemt fenomen i dybden (Yin, 2009). Nyttan av praksisnær forskning med utgangspunkt i egne arbeidsoppgaver er blant annet begrunnet i aksjonsforskning (Gustavsen, Hansson & Quale, 2008).

Settingen

Verdibasert ledelse er et obligatorisk påbyggingskurs i organisasjon og ledelse i tredje semester i bachelorstudiet i økonomi og administrasjon ved Universitetet i Nordland. Emnet er basert på litteratur fra fagområdene organisasjon, ledelse og etikk, og fokuserer ulike

perspektiver på menneske og miljø i og utenfor organisasjoner. I tillegg legges det vekt på dilemmaer i møtet mellom kultur, miljø og økonomi.

Tre forelesere med ulik faglig bakgrunn bidrar i kurset. Gjennom kurset ønsker vi å sette studentene i stand til å belyse temaer fra ulike perspektiver og erfare at resultatet avhenger av hva slags perspektiv man har tatt. Vi fokuserer på komplekse problemstillinger, og for studentene er mangelen på «riktige» svar en utfordring. Læringsformen i emnet består i hovedsak av tre timers temabaserte forelesningsøkter. Det er ikke obligatorisk oppmøte og studentevalueringen er basert på hjemmeeksamen i egensammensatte grupper. Generelt møter studentene lite forberedt, og har følgelig lite faglig utbytte av mindre gruppearbeid som introduseres i løpet av forelesningsøkten. Mange velger derfor å forlate klassen når gruppearbeid varsles, fordi de mener de kan bruke tiden sin mer effektivt ved egenlesing (jf. Nielsen, 2005). Vi mener imidlertid at dialog er en forutsetning for å opparbeide seg nødvendig kunnskap og ferdigheter i et så komplekst emne.

Kafédialogen skiller seg fra andre former for gruppearbeid på flere måter. Blant annet har aktiviteten andre fysiske rammer, gruppene skifter flere ganger gjennom aktiviteten og det er ingen evaluering av innsats og resultat.

Med bakgrunn i egne erfaringer som deltakere av kafédialoger i annet utviklingsarbeid, ønsket vi å prøve kafédialog som pedagogisk verktøy i emnet.

Forsøket

Vi har gjennomført 2x2 kafédialoger med studentene, hhv. i 2011 og i 2012 i Bodø og på Mo i Rana. Deltakerne i kafédialogen var 59 studenter i 2011 og 45 studenter i 2012. Kafédialogen ble gjennomført halvveis i forelesningsrekken. Seminardagene ble innledet med plenumsforedrag der det faglige grunnlaget for diskursetikk og dialog som læringsmetode ble gjennomgått. Deretter ble studentene introdusert for kafédialogen som verktøy for felles kunnskapsutvikling. Retningslinjene for gjennomføring av dialogen ble introdusert gjennom åtte punkter:

1. Alle deltakerne skal være med frivillig.
2. Alle deltakerne skal opptre som likeverdige.
3. Alle deltakerne skal opptre sannferdig.
4. Meningsdannelse underveis skal skje uten noen form for tvang.
5. Diskursen skal være offentlig.
6. Alle deltakerne skal være rede til å la seg overbevise av det gode argument.
7. Alle deltakerne skal ha tillit til hverandre.
8. Drøftingen skal føre til konsensus, men ikke gjennom avstemming.

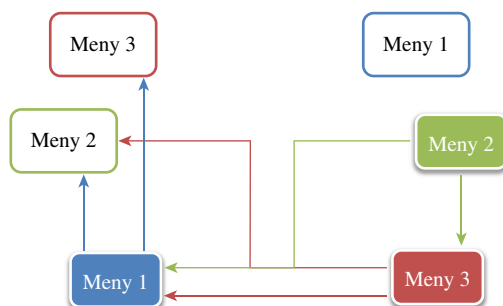
Lærerteamet komponerte tre problemområder – eller menyer – i god tid før kafédialogen ble gjennomført. Menyene ble presentert for studentene i plenumssesjonen for å redusere faren for misforståelser og uklarheter, og var i tillegg lagt på bordene i kafeen. Menyene er gjengitt i tabellen nedenfor:

Tabell 1. Menyer

2011	2012
Hva er "verdibasert ledelse"?	Hva legger du i "verdibasert ledelse"? Kan man lære å bli en verdibasert leder?
Hvilke forutsetninger må være tilstede for å kunne lykkes med verdibasert ledelse? Er det mulig å lære å bli en verdibasert leder?	Hvilke forutsetninger skal til for å lykkes med verdibasert ledelse? På hvilke områder kan verdibasert ledelse være problemløsende?
Hva er verdier og hva er betydningen av verdier i en virksomhet?	Hva er verdier? Hvilke dilemmaer/konflikter kan oppstå mellom ulike verdisyn?

Et antall studenter ble rekruttert som kaféverter, og disse ble etter plenumssesjonen gitt en kort innføring i sine spesielle oppgaver. Kafédialogene foregikk i rom i tilknytning til kantina. Her hadde vi på forhånd organisert og dekket hhv. seks kafébord i Bodø og tre på Mo i Rana. Det var plass til 6–8 deltakere rundt hvert bord. En av foreleserne fungerte som hovmester og organiserte bordskiftene.

Det ble gjennomført tre bordsetninger à 30 minutter. Mellom hver bordsetning var det 10 minutters opphold, som kafégjestene brukte til å avrunde dialogen og forflytte seg til et av de andre bordene. Noen valgte også å sitte to omganger ved samme bord for å fortsette diskusjonen med nye deltakere. For å sikre god flyt, ble alle bordskifter foretatt med klokken (se illustrasjonen nedenfor). Selve kafédialogen var gjennomført i løpet av to klokketimer. Deretter fulgte en times lunsjpause, der studentene fikk servert pizza og mineralvann.



Figur 1. Illustrasjon av bordskifter fra 3 bord

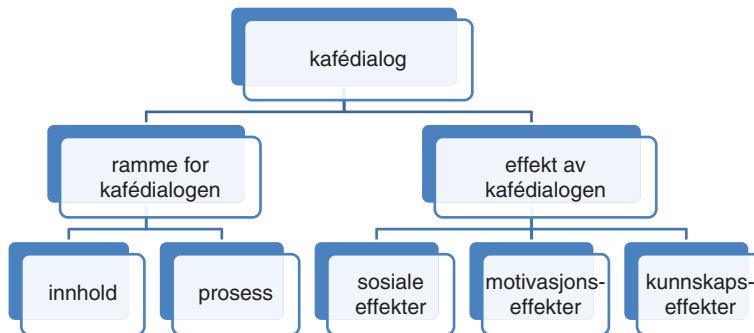
Etter pausen ble studentene samlet i auditoriet der kafévertene oppsummerte dialogen fra sine bord. På denne måten fikk alle deltakerne ta del i hovedinnholdet i diskusjonene samt løsningsforslagene ved hver meny. I tillegg ble det anledning til å stille spørsmål og kommentere. En av lærerne avrundet arrangementet og avsluttet med å be studentene om å fylle ut et evalueringsskjema. Studentene ble gjort oppmerksom på at evalueringen var frivillig og at dataene skulle brukes både til emneutvikling og forskning. Totalt varte arrangementet 4,5 klokketimer, tilsvarende 6 forelesningstimer à 45 minutter.

Datamateriale

Hovedkilden til data i denne studien er studentenes egne refleksjoner rundt kafédialogen som undervisningsform og hva studentene var fornøyd eller misfornøyd med. Evalueringsskjemaet var utformet med seks åpne spørsmål:

1. Hva synes du om kaféseminar som undervisningsform?
2. Hva var bra med kaféseminaret?
3. Hva var ikke bra med kaféseminaret?
4. Hvordan kan kaféseminar fungere som praktisk verktøy i virksomheter?
5. Hvilke temaer/prosesser egner kaféseminar seg best for?
6. Annet (tips, råd, ris, ros osv.)

I tillegg til spørsmål om verktøyet, var det også noen faglige spørsmål knyttet til begrepet verdibasert ledelse. Totalt svarte 36 studenter på evalueringsskjemaet i 2011 og 26 i 2012. Lengden på besvarelsene varierer fra noen linjer til et par sider. Siden evalueringen ble gjennomført rett etter at kafédialogen ble avsluttet, representerer dataene den umiddelbare responsen på aktiviteten. Det er mulig studentene ville ha reflektert annerledes hvis det var lenger tid mellom aktiviteten og evalueringen. Videre sto studentene fritt til å gå hjem etter avslutningen, og ikke alle ble igjen for å svare på skjemaet. Evalueringsskjemaene ble gjennomgått manuelt før dataene ble kodet og kategorisert i henhold til anbefalte prosedyrer (Corbin & Strauss, 2008; Yin, 2009). Kategoriene ble utviklet i flere trinn i forbindelse med kodingen og resulterte i kodetreet nedenfor:



Figur 2. Kodetree

I tillegg til evalueringsskjemaene, er også våre egne observasjoner og refleksjoner rundt gjennomføring av kafédialogen og av undervisningssituasjonen før og etter kafédialogen del av datamaterialet.

Resultater

Resultatene fra studien blir her presentert i underkapitler basert på kategoriene som fremkom i kodetreet.

Innhold

Et av kafédialogens fortrinn var at studentene fikk anledning til å diskutere problemstillingene med utgangspunkt i hva de tidligere hadde lært. Den teoretiske innsikten hadde de fått gjennom tidligere forelesninger, og fikk gjennom kafédialogen mulighet til å diskutere teoriens anvendbarhet i det virkelige liv. Flere studenter understreket betydningen av å få samtale med medstudentene om det faglige og at det var svært lærerikt å få innspill fra hverandre. Flere opplevde også at de gjennom kafédialogen fikk repetert pensum og så tydeligere sammenhenger mellom emnene det var forelest i. Flere trakk også frem at kafédialogen fungerte som en innfallspor til videre refleksjon om anvendbarheten av det de hadde lært tidligere. Eksempelvis ble det uttalt: «*Interessant å høre andres meninger, og ikke minst det å tenke gjennom hva verdibasert ledelse egentlig er og forsøke å sette ord på det.*»

Det kom også frem at studentene så kafédialogen som et tillegg til, og ikke en erstatning for vanlig undervisning. Dette kan ha sammenheng med at man må ha et visst kunnskapsnivå for å kunne samtale om komplekse problemstillinger. Eksempler på uttalelser er: «*Det var en god avveksling fra vanlig undervisning. Det blir mye lesing i noen fag, og dette var en fin måte å supplere på.*»

Studentene hadde flere forslag til forbedringer. Blant annet ønsket de seg en litt annen type innledende plenumssamling, med mer fokus på å forberede og engasjere seg til dialog enn faglige innledninger om dialog og diskursetikk. Dette viser at det er behov for å presisere at forelesningene før dialogen i seg selv er en slik forberedelse. Ett forslag var å innlede med ett eller flere innlegg som kunne provosere frem ulike meninger. Dette er imidlertid ikke i tråd med kafédialogens intensjon – å utvikle felles kunnskap – i motsetning til debatt. Et tredje forslag var å innlede med casepresentasjoner der konkrete eksempler på ledelse ble gitt og se i hvor stor grad de preges av verdier. Dette vurderes i forhold til formulering av menyer eller problemstillinger i nye kafédialoger.

Prosessen

Forsøket med kafédialog har vist at den praktiske rammen rundt dialogen – kafeen – bidro til en uformell og inkluderende atmosfære rundt bordene. Vi erfarte at langt flere og andre studenter enn de som vanligvis lot seg utfordre i klassesituasjonen engasjerte seg i dialogen. Studentene selv uttrykte det samme: De ble mye mer engasjert og deltakende enn i en vanlig forelesning.

Gjennom bordskiftene erfarte studentene at prosessene varierte etter hvem man satt sammen med. Flere kommenterte at selv om dette var kjent stoff fra organisasjonsteori, ga det ny innsikt å oppleve det i praksis. Det ble tydelig at en velfungerende dialog betinges av åpenhet og takhøyde samt at alle viste respekt for hverandres ulike meninger. En student uttrykte seg slik: «*Alle må være på lik linje, noens meninger kan ikke telle mer enn andres.*»

Aktiv deltakelse er en premiss for en effektiv kafédialog og et nyttig virkemiddel for læring (Dysthe, 2001). For å trekke alle med i samtalen, spiller kafévertene en viktig rolle. En kafévert skal bidra til at dialogen holder fokus på dialogens problemstilling uten å hemme kreativiteten, samt sørge for at gruppen ikke bruker tiden på å diskutere «for og imot», men oppfordre til at ulike tanker og ideer kan stå side om side på duken eller post-it-lappene.

Siden kafévertene var studenter rekruttert samme dag, var ikke alle helt trygge på sine roller i forhold til å styre prosessen rundt bordene. Særlig i første bordsetning strevde noen med å finne ut hvordan de skulle angripe problemstillingene. Flere av studentene trakk frem dette som en svakhet ved kafédialogen. En sa: «*Kanskje kafévertene skulle fått litt tid til å forberede seg slik at det ble klarere hva vi skulle diskutere [...] Diskusjonen gikk ut av kurs enkelte ganger.*»

Studentenes erfaringer samsvarer med teorien, som hevder at godt forberedte kaféverter er en viktig forutsetning for gode kafédialoger (Brown & Isaac, 2005). En kafévert skal også bidra til at kunnskap utviklet eller erfart gjennom en bordsetning skal formidles til neste, slik at kunnskapen bygges gjennom en dynamisk prosess. Kafévertenes betydning som prosessledere og felles hukommelse ble trukket frem som viktig av flere studenter. Et typisk utsagn var: «*Vertene holdt en rød tråd gjennom samtalene [...] Det hadde ikke gått uten dem.*»

Generelt fikk kafévertene skryt for håndtering av sin rolle, men medstudentene så at oppgaven som kafévert krevde så mye prosessuelt at de som hadde denne rollen ikke fikk anledning til å gå inn i de enkelte temaene. Kafévertene selv ga likevel uttrykk for at det var positivt å få følge ett kafébord gjennom hele prosessen.

Sosiale effekter

Siden gruppesammensetningen varierte gjennom hele arbeidsøkten, bidro kafédialogen til at deltakerne snakket med relativt mange medstudenter i løpet av kort tid. Studentenes tilbakemeldinger viser at de ble bedre kjent med studiekamerater de vanligvis ikke jobber sammen med og lærte seg å prate/diskutere med forskjellige mennesker som de ikke hadde annet forhold til enn at de så hverandre i forelesningssalen. Dette ble i seg selv ansett som viktig læring. Flere trakk frem at det var positivt at man beveget seg til nye bord og skiftet gruppe underveis. Dette bidro til at man fikk prate med mange og fikk flere perspektiver – og lærte mer. Gjennom dialogen ble man også utfordret på egne synspunkt. En student uttrykte det slik: «*Svært lærerikt, stor takhøyde, godt å rokke litt i ting man har vært "fastgrodd" i fra tidligere. Det var spennende å snakke med nye mennesker.*»

Ny innsikt

I undervisningssammenheng er 30 minutters aktive dialoger lenge, og flere trakk frem at relativt god tid ga deltakerne mulighet til refleksjon både rundt egne og andres innspill. Betydningen av refleksjon for å huske bedre og lære mer underbygges av forskning (Pettersen, 2005). Flere av studentene påpekte at god tid tvang dem til å diskutere temaet mer i dybden enn de ville ha gjort i vanlige kollokviegrupper, et vanlig gruppearbeid eller ved eget individuelt arbeid. Samtidig trakk andre frem at de ble så ivrige at de gjerne skulle hatt bedre tid og derfor valgte å sitte igjen på samme bord for å diskutere temaet videre.

Gjennom diskusjon av begreper samt det å lytte til andres meninger og synspunkter, utviklet man seg og fikk øvd på å sette ord på og forklare hva man tenkte og hvorfor. En uttrykte det slik: «*Alle nye innfallsvinkler som dukket opp gjorde at – i alle fall jeg – måtte stoppe opp og tenke over mine egne verdier. Det dukket opp ting som ikke akkurat var ukjente, men som jeg tidligere ikke hadde plassert i de settinger som vi diskuterte.*»

Også betydningen av å koble teori til praksis ble trukket frem. Flere understreket at dette ga bedre innsikt i emnets praktiske relevans og gjorde det lettere å forstå og huske de teoretiske rammeverkene vi tidligere hadde vært gjennom. Uttalelsen nedenfor er representativ for studentenes holdninger: «*Vi fikk ta mer del i undervisningen og jeg følte at det ga en bedre oversikt over pensum [...] Var lettere å bli deltakende og man ble mye mer involvert, og det gjorde at man lærte mye mer.*»

Motivasjonseffekter

Generelt var tilbakemeldingene fra studentene positive, og det ble særlig trukket frem at det oppsto stort engasjement rundt bordene. Stort sett alle studentene bidro i dialogen, og det så ut som om de likte det de holdt på med. Flere av studentene påpekte at dette var god avveksling fra tradisjonell undervisning med monolog fra en foreleser som fremmer sine synspunkter. I den tradisjonelle forelesningssalen er det lite rom for innspill og erfaringer fra studentene – i kafédialogen kom dette helt naturlig. Et typisk utsagn var: «*Kafédialog var overraskende moro og lærerikt. Det var livlig diskusjon i alle gruppene og mange meninger kom frem, slik at jeg fikk nye syn på saker og ting. Dessuten er det godt å få avbrekk fra vanlig undervisning. Jeg fikk rett og slett fornyet motivasjon til å jobbe med faget.*»

Avslutning

Resultater fra studien viser at dialogens rammer bidro til at deltakerne var aktive og brukte kursets kunnskap på relevante problemstillinger, samtidig som man opplevde positive effekter på faglig forståelse og motivasjon til videre studier. Dette er også i tråd med læringsteorier knyttet til dialog og involvering (Dysthe, 2001; Pettersen, 2005). En tilleggseffekt var at deltakerne utvidet sitt nettverk gjennom diskusjon med «nye» aktører de tidligere ikke hadde samarbeidet med. Deltakerne ga dessuten uttrykk for at kafédialogen var en fin avveksling fra vanlig undervisning og ga fornyet motivasjon til å jobbe med faget. Dette kan delvis relateres til at deltakerne er aktive og i sentrum av prosessen, og derfor utvikler eierskap både til prosessen og innholdet – noe som er krevende å få til i en ordinær forelesningssituasjon. Kafédialogens nytte som pedagogisk verktøy forutsetter imidlertid at studentgruppen har opparbeidet seg kunnskap om emnet som skal diskuteres. Først da er det mulig å reflektere over egne synspunkter og egne verdier, og det er i dette kafédialogen har sin styrke.

Fordi vi ikke var helt stringente ved bytting av bordsetninger, opplevde vi at noen av gruppene i andre og tredje bordsetning ble litt for store mens andre ble små. Dette førte til ubalanse i bidragene fra enkeltpersoner i gruppene. De store gruppene opplevde å få det travelt, mens de små gruppene fikk for god tid. Dette kunne vært unngått med noe sterkere styring av bordskiftene.

Studentene savnet også noe mer starthjelp for å komme i gang. Dette ble knyttet både til mer aktiv prosessledning fra kafévertenes side og mer motiverende plenumssamling i starten. Erfaringene er i tråd med Brown og Isaacs (2005) sine anbefalinger og erfaringer fra andre kafédialoger (Nilsen & Smith, 2010; Thunberg, 2011; Ingebrigtsen et al., 2011) og vil bli ivarettatt ved senere bruk av kafédialoger som pedagogisk verktøy.

Etter kafédialogen opplevde vi som forelesere at studentene ble mer aktive i timen. Det ble lettere å dra i gang samtaler og plenumsdiskusjoner knyttet til temaene som ble tatt opp. Gitt respondentenes tilbakemeldinger, er det rimelig å anta at dette delvis kan relateres til kafédialogen, for eksempel at studentene er blitt mer kjent og trygg på hverandre.

Vi innledet med spørsmålet: Kan kafédialog fungere som pedagogisk verktøy i høyere utdanning? Studien indikerer at kafédialogen førte til økt problemforståelse og økt engasjement hos studentene. I tråd med teorien erfarte vi at kafédialogen la forholdene til rette for en prosessorientert utvikling av kunnskap basert på kreativitet og refleksjon hos deltakerne (Thunberg, 2011; Sence, 2002; Brown & Isaacs, 2005) og at den hadde betydelige sosiale effekter fordi man snakker med mange mennesker over kort tid. Det økte engasjementet vedvarte etter kafédialogen, blant annet gjennom mer aktive studenter i forelesningene som fulgte.

Basert på våre erfaringer mener vi at kafédialog er et egnet pedagogisk verktøy for å oppnå refleksjon og økt forståelse av komplekse problemstillinger som ikke har noe entydig svar.

Referanser

- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality*. NewYork: Anchor.
- Brown, J. & Isaacs, D. (2005). *The world cafe. Shaping our futures through conversations that matter*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Dallas, D. (2006). Café Scientifique – Déjà vu. *Cell*, 126(2), 227–229.
- Dysthe, O. (Red.) (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Gausdal, A. H. (2008). Hvordan Skape Innovative Nettverk? *Magma*, 11(5), 53–63.
- Gustavsen, B. (1992). *Dialogue and development. Theory of communication, action research and the restructuring of working*. Assen: Van Gorcum.
- Gustavsen, B., Hansson, A. & Quale, T. (2008). Action research and the challenge of scope. I P. Reason & H. Bradbury-Huan (Eds.): *The SAGE Handbook of Action Research* (2nd edition) (s. 63–76). London: Sage Publications.
- Habermas, J., Eriksen, E. O., Molander, A. & Lindén, T. (1997). *Diskurs, rätt och demokrati: politisk-filosofiska texter*. Daidalos.
- Ingebrigtsen, S., Jakobsen, O. & Nystad, Ø. (Red.) (2011). Rapport fra kafédialog: Livskraftige regioner. Kjerringøy 21. september 2009. *UIN-rapport 5/2011*.
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2003). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Laurier, E. (2008). Drinking up endings: Conversational resources of the café. *Language & communication*, 28(2), 165–181.
- Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative Data Analysis. A Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Mossberg, L. (2003). *Att skapa Upplevelser*. Lund: Studentlitteratur.
- Nielsen, K. (2005). Gruppearbeide som læringsstrategi på de høyere utdannelser. *Uniped*, 28(2), 4–15.

- Nilssen, F. & Haugland Smith, K. (2010). Klar for Elbil? Erfaringer etter 3 måneders bruk i Bodø. *SIB - notat* 1002/2010.
- Phillips, C. (2001). *Socrates Café: A Fresh Taste of Philosophy*. W. W. Norton & Company.
- Pettersen, R. (2005). *Kvalitetslæring i høgere utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2006). Gruppearbeid som læringsaktivitet: En kvalitativ studie i universitetsklasserommet, *Uniped*, 29(3), 23–31.
- Sence, M. (2002). Verdenskafeen – aktiv involvering gjennom meningsfulle konversasjoner. I M. Levin (Ed.): *Forandring som praksis. Læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thunberg, O. A. (2011). World cafes and dialog seminars as processes for reflective learning in organisations. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 12(3), 319–333.
- www.grand.no/no/Om-Grand-Hotel/Historie/Grand-Cafe1 (27.01.13).
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods* (4. utg.) Los Angeles: Sage Publications.