



Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: Arbetslivspedagogik,
Kandidatkurs
Kandidatuppsats, 15 hp
61-90 hp
7 september 2009

Reflektioner om samtal kring mångfald i relation till en yrkesutbildning

Anna Ahlström
Jessica Brännström

Handledare:
Viveka Jerndorf
Maria Löfgren Martinsson

ABSTRACT

Arbetets art:	Kandidatuppsats, 15 hp
Sidantal:	53
Titel:	Reflektioner om samtal kring mångfald i relation till en yrkesutbildning
Författare:	Anna Ahlström och Jessica Brännström
Handledare:	Viveka Jerndorf och Maria Löfgren Martinsson
Datum:	7 september 2009
Sammanfattning:	<p>Intentionen med uppsatsen var att undersöka hur deltagarna i en yrkesutbildning pratar om en kurs i mångfaldskunskap. Avsikten med uppsatsen var att med en diskursanalytisk positionering, tolka deltagarnas diskurser och förhållningssätt i deras samtal om kursen. En kurs i mångfaldskunskaper inom en yrkesutbildning väcker intresse och en undran om hur kursen upplevs av deltagarna i den. Mångfaldsbegreppet verkar allmänt vara komplext, svårdefinierat och samtidigt ett aktuellt ämne i media och samhälle. I pågående projektet <i>En integrerad Räddningstjänst</i>, genomförs yrkesutbildning för personer med utomnordisk bakgrund för en eventuell anställning inom räddningstjänsten. Till insamling av empirin användes fokusgruppintervjuer med öppet förhållningssätt. Tidskrävande tolknings- och analysprocess av empiriskt material genererade vidareutveckling av syfte, till tre frågeställningar utifrån tre utlästa samtalsområden; <i>mångfald, lärande och reflektion</i>. Uppsatsens teorikapitel samt resultat- och analyskapitel är strukturerade kring de tre områdena. Med utgångspunkt i empirin söktes svar på tolkningar och analys i teorin. Två sätt att analysera kom att användas, dels diskursanalytiskt och dels tolkningar av deltagarnas reflektioner om kursen. Reflektion utgör den röda tråden som binder samman uppsatsens tre huvudområden. Resultaten visar på att deltagarna pratar om mångfald på flera sätt och delvis på motsägelsefulla sätt. Det framkom att en person med invandrarbakgrund ansåg sig kunna mångfald genom livserfarenhet. Resultaten visade att lärande kan ske även med en inledningsvis negativ inställning och det verkade ske främst genom reflektion. En aspekt av tolkningarna var att förhållningssättet till mångfaldskunskaper och arbetet som brandman i viss mån ändrades. Resultaten visar hur ett förhållningssätt till ett ämne, begrepp eller situation kan skifta, ändras beroende på egna reflektioner såväl som reflektioner i interaktion. I utbildningssammanhang kan förståelsen för reflektionens betydelse för lärande vara användbar. Intressant fördjupande forskning vore att ur ledarperspektiv se på reflektionens betydelse.</p>
Nyckelord:	Mångfald, lärande, reflektion, utbildning, kurs, förhållningssätt, fokusgruppintervjuer,

Innehållsförteckning

Förord.....	4
1. Inledning.....	5
1.1 Räddningstjänsten Syd.....	5
1.2 Projektet <i>En integrerad räddningstjänst</i>	6
1.2.1 Kursen i mångfaldskunskaper.....	6
1.3 Hur vi använder Räddningstjänsten Syds begrepp.....	7
1.4 Positionering.....	7
1.5 Pedagogisk relevans.....	8
1.6 Avgränsningar.....	8
1.7 Syfte och frågeställningar.....	9
2. Tre samtalsområden ur teoretiskt perspektiv.....	10
2.2 Mångfald.....	10
2.3 Lärande.....	12
2.3.1. Individ och omgivning i samspel.....	12
2.3.2. Lärande och yrkesroll.....	13
2.3.3. När lärande inte uppstår.....	13
2.4 Reflektion.....	14
2.4.1. Olika innebörder av begreppet.....	14
2.4.2. Tanke kontra handling.....	14
2.4.3. Reflection-in-action.....	15
2.4.4. Kritisk reflektion.....	15
2.4.5. Kollektiv process.....	16
2.4.6 Reflektion som självspgling.....	16
2.6 Litteratursökning och teoretiska begrepp.....	17
3. Tillvägagångssätt.....	19
3.1 Utgångspunkt.....	19
3.2 Insamlande av empiriskt material.....	20
3.2.1 Bakgrundsinformation.....	20
3.2.2 Urval.....	20
3.2.3 Intervjuerna.....	21
3.3 Bearbetning av empiriskt material.....	22
3.3.1 Transkriberingar.....	23
3.3.2 Samtalsteman och frågeställningarna.....	23
3.4 Hänsynstaganden under arbetsprocessen.....	24
3.5 Avseenden vårt tillvägagångssätt.....	24
3.6 uppsatsens struktur.....	25
4. Hur pratar deltagarna om mångfald?.....	26
4.1. Invandrare kan mångfald.....	26
4.2. Mångfald behövs.....	27
4.2.1 Så pratas det om Invandrare kan mångfald och Mångfald behövs.....	28
4.3 Mångfald är politiskt korrekt.....	29
4.3.1 Så pratas det om Mångfald är politiskt korrekt.....	30
4.4. Mångfald är inte bara etnicitet.....	31
4.4.1 Så prats det om Mångfald är inte bara etnicitet.....	32
5. Hur pratar deltagarna om sitt lärande i relation till kursen?.....	33
5.1 Inget eller litet lärande.....	33

5.1.1 Så pratas det om Inget eller litet lärande	34
5.2. Praktik kontra Teori	34
5.2.1 Så pratas det om Praktik kontra Teori	36
5.3 Lär om andra och sig själv	37
5.3.1 Lär om andra	37
5.3.2 Lär om sig själv	38
5.3.3 Så prats det om Lär om andra och sig själv.....	39
När lärandet uteblir.....	41
När situationen leder till lärande	42
6. Vilken betydelse har gruppintervjuerna haft för deltagarnas reflektion?.....	42
6.1 När intervjusituationen hade betydelse för reflektion	43
6.2 Reflektion bidrar till insikt om sammankoppling	45
6.2.3 Denna betydelse har gruppintervjuerna haft för reflektion	46
7. Avslutande diskussion.....	49
Referenser.....	51
Bilagor.....	53

Förord

Vi vill här ta tillfället i akt att tacka våra handledare Viveka Jerndorf och Maria Löfgren Martinsson för goda råd och uppmuntran i samband med vårt kandidatuppsatsarbete. Ett speciellt tack vill vi rikta till Maria som var med oss i den avslutande akten i vår arbetsprocess. Tack för ditt engagemang, dina uppmuntrande ord och din förmåga att visa på möjligheter. *Tack Maria!*

Vi vill fortsätta med att säga att vi har funnit denna långa och krävande arbetsprocess oerhört lärorik. Processen har tagit vändningar som vi inte kunde förutse eller ana, när vi bestämde oss för att vi ville lära oss ett nytt sätt att ta oss an en undersökning. Vi, liksom andra kursare visade det sig, var nyfikna på diskursanalys. Vår inställning och nyfikenhet ledde oss in i en arbetsprocess, där vårt inledningsvis goda humör och avslappnade inställning övergick i förtvivlan, när vi undrade vad vi hade gett oss in på. Med goda råd och uppmuntrande ord från handledare tog vi oss framåt och står här nu åter med ett gott humör och en erfarenhet rikare.

Vi riktar nu ett stort tack till alla er på Räddningstjänsten Syd för ert alltid så vänliga bemötande. Vi är tacksamma för att vi fick möjlighet att genomföra insamlingen av det empiriska materialet till vår uppsats hos er. Stort tack till er som har medverkat. Ett speciellt tack vill vi rikta till vår kontaktperson. Tack för ditt vänliga bemötande och att du tog dig tid att besvara våra frågor.

Till er deltagare i det pågående projektet vid Räddningstjänsten Syd vill vi rikta ett *stort* tack för er medverkan i vårt uppsatsarbete. Tack för ert trevliga bemötande, goda humör och visat intresse i samband med er medverkan i vårt uppsatsarbete. Ni har bidragit till en för oss lärorik process.

Lund den 7 september 2009

Anna Ahlström och Jessica Brännström

1. Inledning

En arbetsmiljö är för många idag inte begränsad till en lokal eller en byggnad, utan arbetsmiljön finns för vissa yrken även ute i samhället. Det innebär att vissa yrkesgrupper dagligen möter civila samhällsmedborgare i sitt dagliga arbete och det leder oftast till att deras arbete blir än mer intressant och skiftande. En yrkesgrupp som har fått sin arbetsmiljö aktualiserad är brandmän. Det är ett aktuellt ämne i media idag och det beror på att vissa brandmännen stöter på allvarliga problem när de ska ut och släcka bränder i vissa områden.

När det på brandmännens arbetsplats, i media och ute i samhället, diskuteras om problemens orsak och lösning nämns bland annat begreppet mångfald. I diskussionerna hörs kommentarer om att mångfalden i samhället bör speglas i alla organisationer och det finns röster som säger att mångfalden inom brandmannayrket behöver öka. Det finns ett pågående utbildningsprojekt i Sydsverige med det huvudsakliga målet att öka mångfalden inom brandmannayrket och i denna utbildning är en av grundstenarna begreppet mångfald.

Hur planerar man för en utbildning som bland annat ska förmedla kunskap om mångfald, när faktum är att det inte finns någon enhetlig definition på begreppet? Hur upplevs detta faktum av de potentiellt blivande medarbetarna? Deras potentiella arbetsplats, liksom många andra arbetsplatser, uttrycker att de vill ha mångfald och att de strävar efter att samhället ska kunna speglas på arbetsplatsen. Varför är mångfald viktigt för en arbetsplats? Jo När en organisation har en arbetsplats ute i samhället, vilken för medarbetarna innebär ett akut problem måste organisationen agera. Om problemet för medarbetarna kan associeras med mångfald då blir mångfald viktigt för organisationen och medarbetarna. Detta inte minst sedan EU direktivet om likabehandling kom, vilket blanda annat uppmuntrar till att öka mångfalden på arbetsplatser (Europeiska kommissionen, (2000)..

Men vad är mångfald? Vad menas med mångfald egentligen? I försök att definiera begreppet mångfald nämns ord som *växlande*, *varierande* och uttryck som *olika egenskaper och förutsättningar* samt *olikheter i kön, ålder, utbildning, etniskt ursprung och värderingar*. För begreppet mångfald finns ingen enhetligt definition då det innefattar så mycket. Därför upplevs mångfald vara komplext, men för den sakens skull inte mindre viktigt för organisationer och arbetsplatser. När en arbetsplats vill skapa en lärsituation för att öka kunskapen om mångfald, undrar vi hur upplägget för en sådan lärsituation ser ut. Framförallt frågar vi oss hur en sådan lärsituation upplevs av de som deltar i den.

1.1 Räddningstjänsten Syd

Räddningstjänsten Syds verksamhet syftar till att rädda liv och skydda hälsa, egendom och miljö. Organisationen ansvarar sedan 2006 för räddningstjänstarbete i fem skånska kommuner, och är ett samarbete mellan kommunerna Burlöv, Eslöv, Kävlinge, Lund och Malmö. Räddningstjänsten Syd har idag 525 anställda inom organisationen.

I vårt uppsatsarbete har vi varit i kontakt med personer som är delaktiga i det pågående projektet *En integrerad räddningstjänst*, vilket vi berättar mer om i kommande avsnitt 1.2. Projektets deltagare utgår från station Rosengård i Malmö, vilken är en av 13 brandstationer som ingår Räddningstjänsten Syds verksamhet. Vid station Rosengård arbetar man för en öppnare verksamhet, vilket innebär att man vill gå från en relativt sluten verksamhet till en verksamhet som verkar för att vara öppnare utåt mot samhällsmedborgare.

1.2 Projektet *En integrerad räddningstjänst*

Vid Räddningstjänsten Syd pågår ett projekt vid namn *En integrerad räddningstjänst* med mål att skapa en långsiktig och varaktig lösning på räddningstjänstens problem att arbeta i vissa områden i samhället. "Projektägare är Räddningstjänsten Syd och samverkanspartners är Statens Räddningsverk, Arbetsförmedlingen samt Malmö Stad." (Ansökan till Europeiska Unionen, 2008, s.3). Projektet påbörjades hösten 2008 och kommer att avslutas under hösten 2009. Anledningen till att projektet har startas upp är i huvudsak de problem som räddningstjänsten har mött vid utryckningar till Rosengård där de hindrats eller haft begränsad framkomlighet med att utföra sina arbetsuppgifter.

Övergripande mål och syfte med projektet är *mångfald och kommunikation*, vilket innebär att man vill förbättra förståelsen mellan räddningstjänsten och samhällsmedborgarna. Det innebär även att man vill anställa fler medarbetare inom räddningstjänsten med utomnordisk bakgrund, för att öka mångfalden i organisationen vilket är ett annat mål med projektet. Under projektets gång skall bland annat 12 av Räddningstjänsten Syds utvalda brandmän fungera som mentorer för 24 utvald personer med utomnordisk bakgrund. Dessa 24 utvalda personer benämns i projektet som deltagare och de kommer under projektets gång att genomgå en utbildning till brandman eller brand- och säkerhetsvärd. De deltagare som klarar av utbildningen kan komma att erbjudas anställning inom Räddningstjänsten Syd. (Översikt till projektet *En integrerad räddningstjänst*, 2008). För de som vill bli brand- och säkerhetsvärdar sker en kontinuerlig bedömning på deras dagliga arbete under utbildningens gång. Vår uppfattning om de tjänster som kan bli aktuella för deltagarna är brandman, brand- och säkerhetsvärd, informatör och instruktör. Vi har fått det beskrivet som att tjänsterna liknar varandra men skillnaderna dem emellan verkar inte vara klarlagt. Tjänsten som brand- och säkerhetsvärd benämns även brobyggare och innebär att man ska fungera som en länk mellan räddningstjänsten och samhället, denna länk ska skapas bland annat genom kommunikation.

Kravet för deltagarna att komma med i projektet är att de ska ha varit helt arbetslösa minst ett år eller haft hel eller delvis sjuk- och aktivitetsersättning. Deltagarna kommer under projektets gång att genomgå olika utbildningar/kurser, vilka äger rum parallellt med varandra. Bland kurserna inom utbildningen finns det bland annat brandteori, systematiskt säkerhetsarbete och mångfaldskunskap (Ansökan till Europeiska Unionen, 2008).

Projektets kärnfråga är att ta fram och implementera en långsiktig lösning på tidigare nämnda problem med "främlingskap och brister i den svenska välfärden" (Översikt till projektet *En integrerad räddningstjänst*, 2008, s.5). Syftet med projektet är att nyrekryteringarna ska göra Räddningstjänsten Syd mer mångkulturellt. Projektägare och samverkanspartners ska inte bara bidra till att deltagarna får en anställning, utan också för att förändra attityder och syn på integrationsarbetet i viktiga områden kopplade till olika kommunala, regionala och statliga uppdragsområden." (Ansökan till Europeiska Unionen, 2008, s.3)

1.2.1 Kursen i mångfaldskunskaper

Kursen i mångfaldskunskaper är en liten del av deltagarnas utbildning och ingår i den så kallade "brobyggarveckan". Denna vecka har bestått av dels praktiska övningar i form av att ta ställning till olika påståenden och dels teoretiskt studiematerial samt föreläsningar. Ansvar för planeringen och utförandet av hela innehållet i brobyggarveckan ligger på två utbildningssamordnare. (från intervjuer med utbildningssamordnarna) Under brobyggarveckan föreläser utbildningssamordnarna om hur man planerar en föreläsning utifrån en målgrupp. Föreläsningarna handlar även om olika informationsformer och vad det

krävs av en brobyggare, till exempel då en brand- och säkerhetsvärd. Utbildningssamordnarna föreläser också om interkulturell kommunikation, metoder för hur man kan angripa sociala problem. I samband med filmen *Blåögd* förs diskussioner kring bland annat rasism och kön. Veckan avslutas med värderingsövningar vilka tar upp sådant som etnicitet, religion, kön, vanor och traditioner. Vid i dessa övningar får deltagarna ta ställning till olika påståenden och sedan diskutera eventuella skillnader i attityder och åsikter. Den grundläggande faktorn i samtliga moment under brobyggareveckan är mångfaldsfrågan, eftersom mångfald är ett av projektets övergripande mål (via mail den 12 juni från kontaktperson)

En del av det brobyggarearbete som deltagarna får information om under kursen, har de möjlighet att praktisera när de besöker skolor i området kring station Rosengård. I gruppintervjuerna (vilka vi redovisar i kapitel fyra, fem och sex) framgår det att vid besöken i skolorna skall deltagarna främst skapa kontakt med ungdomarna samt prata om brand- och säkerhetsarbete, för att på så sätt skapa en tydligare länk till samhället.

1.3 Hur vi använder Räddningstjänsten Syds begrepp

För att underlätta för läsaren och för att undvika missförstånd, väljer vi att här ge förklaringar till hur vi i denna kandidatuppsats använder oss av vissa begrepp som vi har kommit i kontakt med genom Räddningstjänsten Syd. Härefter kommer vi i stor utsträckning att använda oss av förkortningen RSyd, vilken är den förkortning som organisationen själv använder sig av.

Deltagare: Med deltagare menar vi här i uppsatsen de 24 personer med utomnordisk bakgrund som är utvalda till att vara med till projektet *En integrerad räddningstjänst*.

Utbildningen: När vi skriver om utbildningen så menar vi hela den utbildning som pågår under projektets gång och som eventuellt ska leda till en anställning som antingen brandman eller brand- och säkerhetsvärd.

Brobyggareveckan: När vi nämner brobyggareveckan menar vi hela den veckan som bestod av föreläsningar och övningar som bygger på mångfaldsfrågan.

Brobyggarearbete: Är sådant arbete som kan relateras till potentiella tjänster för deltagarna, exklusive brandmansyrket. Arbete som utgör länken mellan räddningstjänsten och samhället.

Kursen i mångfaldskunskap: I vår första kontakt med organisationen och de dokument vi fick tillgång till, uppfattade vi att deltagarna skulle genomgå en kurs i mångfaldskunskaper. Vid vidare kontakt med vår kontaktperson (en av utbildningssamordnarna) blev det tydligt att denna kurs mer är som grunden i brobyggareveckan än en enskild kurs. Vi väljer att ändå fortsätta skriva kursen då vi använt denna benämning under intervjuerna, men vi menar hela brobyggareveckan.

1.4 Positionering

Här vill vi ge en förklaring till vårt förhållningssätt, synsätt vi har till vårt uppsatsmaterial och det genom att förklara vår positionering. Intentionen med uppsatsen var att göra en diskursanalys och därmed ligger vår positionering inom det diskursanalytiska fältet. Dock vill vi poängtera att vi inte har valt att göra en diskursanalys som kan klassificera sig inom någon speciell genre utan valt att ha göra en allmän övergripande diskursanalys. Vårt tillvägagångssätt, metod för detta går vi in på i kapitel tre.

Diskurs kan betyda olika saker i olika sammanhang men vi har valt nedanstående två betydelser. Winther/Jørgensen och Phillips beskriver det som ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen” (Winther/Jørgensen och Phillips 2000 s. 7). Burr beskriver diskurser som en uppsättning föreställningar, innebörder, påståenden och berättelser som tillsammans

skapar en tolkningsram för specifika händelser och fenomen (Burr 1995). Enligt Burr finns fyra premisser som binder samman diskursfältet och dessa är också *vår* ansats. Den första innebär att vår kunskap om världen inte omedelbart kan betraktas som objektiv sanning. Våra föreställningar om världen är inte en avbild av verkligheten utan skapas genom vårt sätt att kategorisera och göra den meningsfull för oss. Den andra innebär att vår syn på och kunskap om världen är kulturellt och historiskt präglade. Den är inte statisk utan förändras över tiden. Den tredje handlar om ett samband mellan kunskap och sociala processer där kunskap frambringas i social interaktion där man både bygger gemensamma sanningar och kämpar och vad som är sant och falskt. Den sista är sambandet mellan kunskap och social handling där olika sociala världsbilder leder till olika sociala handlingar och får därmed även konkreta praktiska konsekvenser. Inom diskursanalys säger man också att språket inte är en avbild av verkligheten utan att språket istället utgör vår representation av verkligheten. Genom språket skapar vi vår verklighet och gör den meningsfull för oss (Burr 1995).

Sandberg (1994) beskriver det som att personen och omvärlden har en inre koppling genom personens upplevelse av omvärlden. Han menar att omvärlden aldrig är en värld i sig själv, den upplevs alltid av någon (Sandberg 1994). Detta utgör också *vår* positionering. Den utgångspunkt som är relevanta för vårt tillvägagångssätt i uppsatsarbetet tar vi upp i avsnitt 3.1.

1.5 Pedagogisk relevans

Den pedagogiska relevansen för vår uppsats är för det första begreppet mångfald. Mångfald är ett högaktuellt ämne inom arbetslivet bland annat genom EU direktivet om likabehandling i arbetslivet, vilket bland annat innebär att en arbetsgivare bör sträva efter att öka mångfalden inom organisationen (Europeiska kommissionen, (2000)). Vi uppfattar att det pågår en debatt om mångfaldens nytta för en organisation. Å ena sidan finns uppfattningen att mångfald gynnar kreativiteten inom en organisation, å andra sidan finns en rädsla att ökad mångfald kan leda till konflikter inom en organisation. En fråga man ställer sig är också *vilken* typ av mångfald man ska satsa på, ur ett arbetslivspedagogiskt perspektiv.

För det andra handlar vår uppsats om hur några personer förhåller sig till en kurs de genomgått inom en organisation i syfte att öka kompetensen inom organisationen. Detta ger också uppsatsen en pedagogisk relevans, då vi utgår från hur en kurs i en yrkesutbildning upplevs och hur deltagarna i denna förhåller sig till den. Relevansen innebär att man kan se på vilket sätt upplägget av kursen mottas av deltagarna. Vår förhoppning är att både Räddningstjänsten Syd och även andra organisationer ska ha nytta av de slutsatser vi kan dra av vår uppsats.

1.6 Avgränsningar

I inledningen framgår det att vårt intresse för mångfaldsfrågan grundas i vad som sker såväl i samhället som på arbetsplatser. Begreppet mångfald är aktuellt då det nämns och används flitigt både i media och i samband med organisering och utveckling av arbetsplatser. Det senaste sker bland annat genom EU direktivet om likabehandling (Europeiska kommissionen, 2000) och det pågående projektet vid Räddningstjänsten Syd. I detta projekt var det kursen i mångfaldskunskaper som fångade vårt intresse, eftersom mångfald är ena halvan av projektets övergripande mål och syfte (avsnitt 1.2). Dessutom är begreppet mångfald ett aktuellt, spännande, intressant och komplext begrepp att använda i en yrkesutbildning.

Inledningsvis ville vi undersöka hur de anställda brandmännen upplever kursen i

mångfaldskunskap. Av tidsmässiga skäl väljer vi bort denna målgrupp, eftersom de inte hinner genomföra kursen inom den tidsram vi satt upp för vår undersökning. Därför är vår naturliga målgrupp deltagarna i projektet *En integrerad räddningstjänst*, eftersom de har genomfört kursen i mångfaldskunskap (se vidare 3.2.2). Inför vår undersökning undrar vi; Hur deltagarna upplever och förhåller de sig till kursen? Har de några förväntningar inför kursen? På vilket sätt pratar de om kursen nu efteråt? Vi kommer således inte att se närmare på brobyggareveckans alla delmoment, utan enbart fokusera på hur deltagarna upplever det grundläggande under veckan nämligen mångfaldsfrågan.

Av de 24 deltagarna får vi tillfälle att intervjua 15 deltagare uppdelat i tre olika fokusgruppintervjuer, minus två bortfall (se vidare 3.2.2.). Genom att studera på vilket sätt dessa 15 deltagare pratar om kursen vill vi försöka tolka deras upplevelser av kursen i mångfaldskunskap.

1.7 Syfte och frågeställningar

I vårt uppsatsarbete vill vi undersöka hur deltagarna upplever kursen i mångfaldskunskap och utifrån våra avgränsningar ovan har vi kommit fram till följande syfteformulering:

På vilket sätt pratar deltagarna i projektet *En integrerad räddningstjänst* om kursen i mångfaldskunskap.

Under arbetets gång lägger vi märke till att det blev mer tydligt att dela upp syftet i tre frågeställningar och dessa lyder:

1. Hur pratar deltagarna om mångfald?
2. Hur pratar deltagarna om sitt lärande i relation till kursen?
3. Vilken betydelse har gruppintervjuerna haft för deltagarnas reflektion?

De två första frågeställningarna tar upp samtalsområdena mångfald respektive lärande i relation till kursen. Den tredje frågeställningen utgör, något som vi blev medvetna om under intervjutillfällena och i analysen av dem. Vi märker att flertalet av deltagarna vid olika tillfällen använder intervjusituationen till att reflektera. Detta finner vi så pass intressant att vi väljer att göra vår upptäckt till en tredje frågeställning.

De tre frågeställningarna skiljer sig något åt när det gäller sättet vi valt att analysera dem på. När det gäller de två första frågeställningarna har vi valt att göra en diskursanalys och i den tredje en tolkande analys på intervjusituationen. Anledningen till detta tar vi upp i avsnitt 3.5.

2. Tre samtalsområden ur teoretiskt perspektiv

Här i teorikapitlet redogör vi för uppsatsen relevanta teorier och det gör vi genom att se på våra tre utlästa samtalsområden *mångfald*, *lärande* och *reflektion* ur ett teoretiskt perspektiv. I det kommande metodkapitlet tar vi upp hur vi i vårt empiriska material utläser tre övergripande samtalsområden, nämligen *mångfald*, *lärande* och *reflektion*. Eftersom våra tre frågeställningar, som vi tog upp i avsnitt 1.5., bygger på dessa områden väljer vi för tydlighetens skull att strukturera teoriavsnittet efter dessa samtalsområden.

Härefter tar vi upp teorier kopplade till våra tre frågeställningar som har den gemensamma nämnaren reflektion. Hur vi kom fram till att reflektion är en gemensam nämnare är att den första frågeställningen handlar om olika förhållningssätt till mångfald och de två övriga om olika typer av reflektion. Reflektion handlar om att reflektera kring företeelser och händelser eller sig själv. Genom reflektionen kommer man fram till ett sätt att förhålla sig till företeelsen det vill säga en tolkningsram.

Vi börjar med teorier rörande *mångfald*, då den första frågeställningen handlar om hur deltagarna förhåller sig till och reflekterar kring begreppet mångfald. Sedan tar vi upp teorier kring den andra frågeställningen som handlar om *lärande* och hur deltagarna förhåller sig till och reflekterar kring sitt lärande i samband med kursen i mångfaldskunskap. Själva kursen i sig har gett upphov till reflektion genom bland annat värderingsövningar. Därför anser vi att begreppet på flera sätt passar in i vårt material. Slutligen tar vi upp teorier kring *reflektion* då den tredje frågeställningen handlar om själva intervjusituationen och hur den reflektion som där uppkommit påverkar deltagarnas förhållande till kursen.

Vi avslutar teorikapitlet med vårt tillvägagångssätt för hur vi har sökt våra källor och referenser.

2.2 Mångfald

Vi anser inte att vi, för uppsatsens trovärdighet behöver ta ställning till hur vi ser på mångfald eller hur vi själva definierar begreppet, men vi vill visa på olika försök till definiering av begreppet. Anledningen är att vi vill visa på komplexiteten med begreppet mångfald.

Vad är mångfald? Vad menas med mångfald egentligen? För att visa på hur svårdefinierat begreppet mångfald är tar upp några exempel vi har hittat när vi sökt på ordet mångfald.

Svenska Akademiens Ordlista: *Mängd av enheter.*

Svenska Akademiens Ordbok: *Förhållandet att vara mångfaldig, växlande, varierande, Även generell beteckning för sådant som inom sig uppvisar åtskillnad.* (fritt från Svenska Akademiens Ordbok).

Färgerlind och Löfgren (2002) har sammanställt olika organisationers försök till definiering: Integrationsverket: *Mångfald utgörs av människor med olika egenskaper, förutsättningar och livserfarenheter. (...). Det är inte olikheterna i sig utan samspelet mellan dem som gör mångfalden till en framgångsfaktor.*

Länsarbetsnämnden Västra Götaland: *Med mångfald avses en blandning av olikheter som kön, ålder, utbildning, intressen, etniskt ursprung och värderingar. Mångfald innefattar alla egenskaper som inverkar på förmågan att samarbeta, kommunicera och lösa problem. (...).*

Färgerlind och Löfgren skriver själva att *Mångfald handlar om olikheter, men det är lätt att fastna där: Att vi tänker att mångfald bara handlar om att få en blandning (...), i arbetskraften. Men för att få en "fungerande" mångfald måste arbetskraftens mångfald sättas*

in i sitt organisatoriska sammanhang.(...).(Fägerlind & Löfgren, 2002).

De los Reyes (2001) skriver att innebörden av begreppet mångfald är något som hittills knappt berörts inom forskningen. Detta ser vi som en förklaring till att inte heller vi har hittat mycket litteratur om begreppet.. Enligt Bjärevall är begreppet mångfald komplext och det finns svårigheter i att finna en gemensam allmängiltig definition på mångfald. De los Reyes skriver att begreppet har ”suddiga konturer och svävande teoretiska och empiriska grunder och har kommit att användas i relation till vitt skilda företeelser.” (de los Reyes 2001 s.11) Hon fortsätter med att många har försökt definiera begreppet mångfald men det har inte kunnat ske utan det lever sitt eget liv i policydokument, kompetensutvecklingskurser och principförklaringar. Begreppet är tillräckligt brett och svävande för att många uppfattningar ska kunna inrymmas i det och tillräckligt diffust för att även inrymma motstridiga tolkningar. Ingen och alla dessa tolkningar kan göra anspråk på att förfoga över begreppets exakta innehåll (de los Reyes 2001).

Trots eller kanske på grund av de många tolkningarna av begreppet mångfald kan man se att föreställningar och värderingar av olikheter mellan människor ger upphov till en rad skilda tolkningar. Bakom mångfaldsbegreppet döljs motstridiga och komplexa konstruktioner som öppet eller dolt gör anspråk på att besvara frågan om hur vi ska förhålla oss till människors olika erfarenheter, möjligheter och identiteter. Dessa ambivalenser och oklarheter för att beskriva begreppet mångfald är viktiga för att förmedla begreppet som en vision. De kan tolkas som uttryck för begreppets öppenhet inför varierande infallsvinklar (de los Reyes 2001).

När det gäller den litteratur om mångfald som vi hittat och som handlar om själva begreppet, tar litteraturen upp mångfald som diskurs. Diskurser kan, som vi skrev i avsnitt 3.1, användas för att skapa en tolkningsram för specifika händelser och fenomen (Burr, 1995). Den dominerande samhälleliga diskursen om mångfald syftar främst på invandrare och/eller personer med utländsk bakgrund trots att begreppet även kan innefatta andra kategoriseringar som kön, funktionshinder och ålder (Bjärevall 2000). I den dominerande mångfaldsdiskursen i samhället pratar man om människors etniska och kulturella olikheter som naturliga. Man ser etniska och kulturella aspekter av människan som essentiella och något som inte går att förändra. Egenskaper ses som representanter av en kultur istället för att även ta hänsyn till individuella olikheter. Eftersom de naturaliseras tas detta också för givet och när något tas för givet blir det svårt att se hur det ska kunna förändras. Därmed ses etniska och kulturella olikheter som oföränderliga. Risken med att naturalisera dessa olikheter är att man bortser från verkliga skillnader vad gäller jämlikhet och ekonomisk och social status. Man tar något för givet och kan därför inte se en annan sida av saken. Då finns risk att man missar och osynliggör viktiga aspekter av situationen. Detta innebär ett oreflekterat sätt att förhålla sig till begreppet mångfald. Begreppet mångfald är inte bara en beskrivning av ett fenomen eller ett analytiskt redskap, utan också och framför allt, en tolkningsram och ett instrument för att förhålla sig till detta fenomen. (de los Reyes 2001).

Idén om mångfald handlar om en positiv och till synes konfliktfri association till olikhet. Budskapet är entydigt, menar de los Reyes (2001), i ett samhälle eller på en arbetsplats som präglas av mångfald är alla vinnare. Mångfaldsbegreppet förmedlar också förnyelse och nytänkande och den tar ställningstagande *för* något istället för *mot* och detta har stora fördelar när det gäller att väcka entusiasm. Olikheter ska inte enbart ses variationer som ska accepteras och bejakas utan också uttryck och resultat av ojämlika relationer. Att framhäva olikheter fördelar utan att synliggöra maktskillnader och ojämlikhet är missvisande

samtidigt som de bidrar till att bibehålla etniskt baserade stereotyper. De som innefattas av en diskurs påverkas av den på så sätt att man lätt anammar dess innehåll på sin egen situation (de los Reyes 2001). Enligt Hacking påverkas mänskliga företeelser av hur man teoretiserar om dem. De kan förändras efter hur de beskrivs och klassificeras. När nya beskrivningar finns tillgängliga finns nya sätt att förhålla sig till dem (Brinkmann och Elmholdt 2006).

När det gäller näringslivet framhålls de ekonomiska fördelarna med att formulera mångfaldsstrategier inom organisationerna. Utgångspunkten för dessa är också att etniska olikheter är berikande och att människor med olika etnisk bakgrund tillför samhället och arbetslivet nya, värdefulla erfarenheter och kunskaper. (de los Reyes 2001). Diskursen om mångfald i samhället formuleras främst av arbetsmarknaden, politiker och media (Bjärevall 2000). Arbete med mångfald i svenska organisationer handlar om visioner, strategier och åtgärdsplaner men det handlar också om att vi ska rannsaka våra egna värderingar, fördomar och attityder (Bjärevall, 2000). I kursen som deltagarna gått kallade man detta bland annat för interkulturell kompetens.

2.3 Lärande

Vår utgångspunkt är som vi skriver i inledande positionering Sandbergs (1994) syn på att personen och omvärlden har en inre koppling genom personens upplevelse av omvärlden. Han menar att omvärlden aldrig är en värld i sig själv, den upplevs alltid av någon. Hur man sedan upplever världen påverkar sedan hur man ser på specifika företeelser. I reflektionen kan man bli medveten om sitt sätt att se på en specifik företeelse och genom reflektionen kan man också förändra sitt sätt att förhålla sig till den (Sandberg 1994). Reflektionen är en central förutsättning för att åstadkomma lärande genom förändring av förståelse (Sandberg & Targama 1998). Även Schön (1983) säger att en persons förhållande till hur denne rannsakar något är beroende av hans attityd gentemot den verklighet som denne befinner sig i. Genom det sätt personen hanterar situationen skapar han den och gör sig själv till en del av den. Hur man föreställer sig och ramar in en situation bestämmer sedan vilka strategier man satsar på för att förändra situationen och föreställningarna formar sedan genomförandet (Schön 1983).

Även om det finns svårigheter att förstå den egna arbetssituationen och andra personers påverkan på den kan reflektion skapa viss förståelse för situationen (Boud et al 2006). Sandberg skriver också att genom att skapa möjlighet för reflektion kan man få veta hur yrkesutövarna i dagsläget föreställer sig sitt arbete och det är också en förutsättning för att kunna förändra förhållningssättet. Att stimulera en sådan reflektionsprocess hos medarbetarna är också en förutsättning för att kunna skapa en för hela organisationen en gemensam version (Sandberg 1994).

2.3.1. Individ och omgivning i samspel

När det gäller lärande har vi valt att utgå från ett konstruktivistiskt perspektiv. Det konstruktivistiska sättet att se på lärande härstammar från den schweiziske kunskapsteoretikern Piaget (Illeris 2006). Individens lärande ses inte som något som är skilt från omgivningen utan som en social process som individen konstruerar i samspel med omgivningen. En individ påverkas ständigt av nya intryck från sin omgivning; intryck som individen bearbetar genom att sortera och organisera intrycken mentalt. Individen relaterar sedan intrycken till de psykiska/mentala strukturer som redan finns. Kunskap konstrueras därmed av individen och lärande ses som en förändring av denna kunskap. Piaget har myntat begreppen assimilation och ackommodation. Med assimilation menas att lägga till kunskap till

de redan etablerade strukturerna medan ackommodation innebär att helt eller delvis strukturera om i de mentala schemana. Denna form av lärande aktiveras när vi hamnar i situationer där påverkan från omgivningen inte helt låter sig förbindas med redan existerande scheman. En sådan omstrukturering av det mentala schemat förutsätter att individen har ett behov eller intresse av att mobilisera energi för en sådan rekonstruktion. Det kräver också en trygghet i situationen att släppa taget om det välbekanta (Illeris 2006).

Kortfattat kan sägas att lärande omfattar två skilda processer; samspel och tillägnelse. Den förstnämnda utgörs av det samspel som alltid äger rum mellan individen och omgivningen. Den andra processen är den individuella tillägnelsen av den påverkan som kommer från omgivningen. Det innebär vanligtvis att de nya impulserna knyts samman med resultaten från tidigare relevant lärande vilket ger resultatet dess unika särprägel. Lärande har alltså både en individuell och en social sida (Illeris 2006).

2.3.2. Lärande och yrkesroll

Sandberg (1994) skriver att en och samma person kan förhålla sig till samma sak på olika sätt. Han menar att hur man upplever och vilken inställning man har till sin yrkesroll påverkar vilka kunskaper man anser är viktiga att ha i sin yrkesroll. Det handlar om på vilket sätt man gör sitt arbete begripligt och meningsfullt. Två medarbetare kan reagera på olika sätt på samma situation på grund av att de upplever situation på olika sätt (Sandberg 1994). Skillnader i hur man ser på sin roll hjälper att avgöra vilken kunskap som man anser är användbar i praktiken och vilken typ av reflektion man använder i agerandet. Det är skillnad på en tekniker som främst är fokuserad på den tekniska delen av arbetet och enbart ser kundrelationer som ett nödvändigt ont och en tekniker som sätter in sitt kunnande i ett större socialt sammanhang. Dennes tekniska kunnande ses som en del av hur man löser ett större socialt pussel. Konstruktionen av vilken roll man har i ett visst sammanhang är överordnad och mer långlivad än hur man föreställer sig enstaka situationer. Vilken roll man har i en viss kontext kan vara föremål för reflektion (Schön, 1983).

2.3.3. När lärande inte uppstår

För att tillägnelsen av kunskap ska äga rum krävs en drivkraft. Vad som menas med drivkraft är motivation, känslor och vilja (Illeris 2006). Ett icke-lärande kan uppstå enligt Jarvis (1987) och det kan bero på att en drivkraft saknas. Det kan bland annat ske när man redan anser sig ha en förståelse av något och därför inte lägger märke till nya läromöjligheter. Enligt Illeris (2006) lär sig vuxna det som de upplever som meningsfullt och sätter upp strategier för sitt lärande som är relaterade till personliga mål. Även pedagogiken kan i mycket hög grad påverka elevers inställningar och därmed deras lärande (Illeris 2006).

Enligt Illeris är lärande ofta en energikrävande process och Argyris et al (1985) skriver att en fundamental förändring av en persons inre är mycket svårt att uppnå. Det kan förklaras genom Piagets beskrivning som lyder att istället för att personen utmanar de etablerade mentala schemana med ny information utifrån förvränger individen istället informationen så att de anpassas till de redan existerande strukturerna. Detta är mindre energikrävande och påfrestande än att strukturera om de mentala schemana, som kallas ackommodation. Detta förekommer ofta när det gäller fördomar. En viss felaktig förståelse har byggts upp som skulle vara mycket krävande att överge, vilket gör att individen systematiskt förvränger impulser som motsäger den redan befintliga förståelsen. (Illeris 2006). Illeris relaterar ackommodativt lärande till begrepp som reflektion, kritiskt tänkande och medvetenhet. Illeris skriver också att genom ackommodation får vårt lärande den ”generella

användbarhet” (s.63) som vi kan använda i olika och oförutsedda situationer. Vi reflekterar och blir medvetna i situationen och kan sedan använda den erfarenhet situationen ger i nya situationer (Illeris, 2006).

Fördomar skapas när vi tolkar våra egna värderingar och förhållningssätt som bättre än andras. Lärandet uteblir genom att vi inte är öppna för andra personers sätt att förhålla sig. Fördomar har som funktion att stärka självkänslan och gemenskapen inom gruppen. För att minska fördomar krävs en förändrad attityd och att öka kunskaperna om andra kan vara en del på vägen i förändringen av attityderna (Hedin 2001).

Osäkerhet leder ofta till reflektion och tydliggörande men det kan också skapa en försvarsreaktion där personen förnekar sin osäkerhet. Detta kan relateras till begreppet *single-loop* lärande (Schön 1983). Med *single-loop learning* avser lärande där individen lär sig något utifrån givna mål och förutsättningar. Individen ifrågasätter inte dessa och försöker inte heller att förändra dem. Individen anpassar sitt handlande efter omgivningen och efter ändrade förutsättningar, men ifrågasätter inte sitt eget sätt att förhålla sig till företeelsen. Det sker istället vid ett *double-loop learning* där individen ifrågasätter de grundläggande förutsättningarna och skapar då en möjlighet att förändra invanda rutiner för problemlösning. Man ifrågasätter varför man gör det som man gör och lärandet blir då nyskapande. *Double-loop learning* kan också handla om ett lärande som innebär att lösa nya problem genom att etablera ett självkorrigerande, självreflexivt system. Med det menas att vara medveten och reflektera kring det egna sättet att lösa ett problem och sen använda sig av den insikten i en kommande situation där man även kan förändra sitt sätt att förhålla sig till och lösa problemet (Argyris et al 1985).

2.4 Reflektion

I de teorier vi tar upp här under reflektion är det övervägande en positiv syn på reflektion. . Brinkmann och Elmholt (2006) för däremot fram kritik mot att man tar för givet i dagens ständigt föränderliga samhälle, att reflektion gynnar både individen och organisationen. De menar att det finns risk att anställda förväntas reflektera och vara flexibla på ett sätt som passar organisationen men inte individen.

2.4.1. Olika innebörder av begreppet

Ordet reflektion kan ha olika innebörd. Den ena handlar om eftertanke; man reflekterar eller tänker närmare på en viss händelse eller problematik. Den andra betydelsen brukar också kallas reflexivitet och handlar närmast om självspegling det vill säga man speglar sin upplevelse eller förståelse av något i sitt eget själv eller i andras reaktion. Man fokuserar på den betydelse som fenomenet ifråga har för en själv och man värderar det med den egna identiteten som måttstock. Det kan även kallas självreflektion (Illeris 2006). Den förstnämnda kallar Schön (1983) för *reflection-on-action*, (~~reflektion-om-handling~~). Man reflekterar i efterhand vad det var som gjorde att man agerade på ett visst sätt och detta kan man sedan använda i en liknande situation. Man kan skilja på självreflektion som är riktad inåt det egna jaget och skild från direkt handlande och reflektion som är riktad utåt till den pågående situationen någon är aktiv i (Brinkmann och Elmholt 2006).

2.4.2. Tanke kontra handling

Enligt Malinen separerar reflektion tanke från handling. Han menar att när vi ser på vår erfarenhet på distans får vi möjlighet att skapa mening och förstå den (Elkjaer och Høyrup

2006). Schön däremot separerar inte handling från tanke utan säger att vårt vetande finns i vårt agerande. Han menar att när man gör praktik av teorier krävs att man ständigt gör val under genomförandets gång. Själva genomförandet får betydelse för hur man använder sig av de teorier man lärt sig (Schön 1983). Teorier och idéer är tätt sammanlänkade med sätt att förstå och agera. Schön (1983) benämner det som sker när personen reflekterar när den agerar som, *reflection-in-action*. Den kan vara både medveten och omedveten och är inbyggd i erfarenheten. Han ger exempel på idrottare och musiker som genom träningen hittar ett sätt att utföra det bättre och bättre. De hittar en känsla i sitt yrkesutövande som är svår att beskriva. Den har utvecklats genom att praktisera samtidigt som man reflekterar över sitt kunnande.

2 4 3. Reflection-in-action

Reflection-in-action sker när något oväntat händer. Då börjar vi fundera på hur och varför det överraskande resultatet uppstod. Den tysta kunskap som ligger till grund för handlingen och som växt fram av erfarenheter kan bli medveten för oss och när den blir föremål för kritisk granskning kan vi få ny förståelse för den unika och osäkra situation som uppstått. Tänkande och agerande kompletterar varandra, de påskyndar varandras utveckling samtidigt som båda sätter gränser för varandra. *Reflection-in-action* har en central koppling till hur en person hanterar praktiska situationer som är mångtydiga och komplexa. Om allting sker som vi förväntat oss sker oftast ingen reflektion. *Reflection-in-action* från en unik situation kan användas i andra situationer som personen befinner sig i. Erfarenheten läggs till personens repertoar av handlingsmönster som denne kan använda för att förhålla sig till nya situationer. (Schön 1983) *Reflection-in-action* är viktig och kan säga vara nödvändig i många yrken, speciellt i de yrken som innehåller en hög grad av oförutsägbarhet, till exempel yrken där man arbetar med människor., (Tranquist 2004). Reflektion behövs också för att hantera motsägelser (Boud et al 2006).

Reflection-in-action innefattar även ett mer grundläggande sätt hur man förhåller sig till något. Detta förändras inte lika enkelt som förhållningssättet till en specifik situation. Det mer grundläggande förhållningssättet eller referensramen ger en solid grund från vilken man väljer att hantera specifika situationer på olika sätt genom *reflection-in-action*. Det mer grundläggande förhållningssättet är svårt att förändra men det kan ske genom att personen reflekterar över sitt sätt att agera. Den mer situationsbetonade *reflection-in-action* innefattas av den mer grundläggande referensramen som bland annat innefattar värderingar och attityder. Det finns däremot tillfällen när det är farligt att stanna och tänka såsom exempelvis, vid eldsvåda, i trafiken etc. Där finns ett behov av omedelbar respons och om detta inte sker kan det få stora konsekvenser (Schön 1983).

2.4.4. Kritisk reflektion

Mezirow skriver att reflektion handlar om att ställa sig frågorna hur och varför och han menar att kritisk reflektion handlar om att ifrågasätta syftet med det sociala, kulturella och politiska för givet tagna. Genom kritisk reflektion granskas viktiga sociala, organisatoriska och kulturella aspekter av livet och sorterar ut vilka antaganden man anser giltiga mot dem som är förvanskade och orättvisa. Reynolds skriver att kritisk reflektion ofta lägger speciell fokus på att analysera maktrelationer (Elkjaer och Høystrup 2006)

Brookfield skriver att genom att reflektera kritiskt genom att söka antaganden och ställa frågor kan det leda till ett mer djupgående lärande (Elkjaer och Høystrup 2006).

2.4.5. Kollektiv process

Reflektionen kan innebära en kollektiv process där man ges möjlighet att se på situationen från andra personers perspektiv och sätta in det i ett större sammanhang. Reflektion är här en social process när personer reflekterar tillsammans och hjälper varandra att få nya perspektiv på sin erfarenhet. Vi granskar varandras föreställningar och låter våra egna antaganden ifrågasättas av andra (Bjerlöv och Docherty 2006).

Enligt March är kollektiv reflektion en utvecklande process där man vill förstå något och sätta in det i ett sammanhang. Att förstå sitt arbete och organisationen är beroende av att jämföra den egna uppfattningen med andras. Om det finns otydligheter i mål, intentioner och resurser som organisationen har kan en dialog skapas i tvetydigheten. (Bjerlöv och Docherty 2006). Sandberg skriver att genom att skapa möjlighet för reflektion kan man få veta hur yrkesutövarna i dagsläget föreställer sig sitt arbete och det är också en förutsättning för att kunna förändra förhållningssättet. Att stimulera en sådan reflektionsprocess hos medarbetarna är också en förutsättning för att kunna skapa en för hela organisationen gemensam version (Sandberg 1994).

2.4.6 Reflektion som självspgling

Basen i interkulturell kompetens är en interaktiv process av kritisk reflektion. Vad kritisk reflektion handlar om när det gäller interkulturell kompetens är att personen bryter sig ut från den egna kulturella referensramen och utvidgar mängden tolkningar man kan använda sig av (Boud et al 2006) När en person blir medveten om sina egna referensramar blir personen också medveten om att det finns alternativa sätt att se på situationen. Det skapar fler möjligheter att lösa ett problem (Schön 1983)

Värderingar utgör en central del av den kultur en människa tillhör. Kulturen utgör den självklara och därför omedvetna bakgrunden till våra värderingar. Värderingar kan uttrycka bland annat attityder och reaktioner inför olika fenomen. De finns som sociala konstruktioner genom diskussioner, aktiviteter, spelregler, allt samspel mellan människor. Gemensamma värderingar används därför för att markera samhörighet mellan olika människor samt att särskilja sig från andra med annorlunda värderingar. Hur vi tolkar och ordnar vår sociala verklighet bygger till stor del på värdegrunden som i sin tur bygger på olika föreställningar inklusive fördomar och etnocentrism. Med etnocentrism menas att man ser sina egna värderingar som självklara och som sanna representationer av verkligheten och därför har svårt att acceptera värderingar som är annorlunda än de egna. För att man ska kunna distansera sig och tydliggöra dessa etnocentriska föreställningar krävs att de konfronteras med andra sätt att uppfatta och värdera företeelsen (Lahdenperä gnm Linde 2001).

Hedin skriver i samma bok att inga egenskaper blir uppenbara förrän de kommer i kontrast med andra. Vi ser inte våra egna särdrag så länge det är de enda vi varit i kontakt med. Man är tvungen att förstå att den *egna* kulturen också kan vara obegriplig både för en själv och för andra. Vägen till självkänedom går på det sättet över kunskapen om andra. Om man har förmåga att ta ett steg tillbaka och se sin egen kultur ”utifrån” då kan man upprätta en ny relation till den (Hedin 2001). Lahdenperä beskriver det på ett bra sätt med orden ”Det är kontrasten mot andra som gör det egna medvetet” (Lahdenperä 2001 s.13). Kulturen är inte enbart en grund för våra värderingar utan också en förutsättning och bärare av språk, förhållningssätt och teorier rörande tänkande och lärandeaspekter (Boud et al 2006).

Friedman och Antal (2006) har skapat termen *negotiating reality*, förhandla om

verkligheten. Det innebär att öppet och interaktivt reflektera vilka komponenter som utgör ens *theories-in-action*, *Theories-in-action* är ett begrepp myntat av Argyris och handlar om vilka teorier man använder sig av när man agerar. Det kan exempelvis utgöra uppfattning av situationen, underliggande antaganden, individuella mål och strategier att nå dem. Genom diskussion med andra personer ges man möjlighet att bli medveten om sin egen kulturella referensram. Det handlar om att skifta reflektionen från en inåtgående process till en öppen delad reflektion. Detta kan skapa missförstånd och konflikter men dessa konflikter skapar förutsättningar för lärande. När man blir medveten om sin referensram uppstår också en medvetenhet om att man kan förändra den och insikten om att man kan välja hur man kan förhålla sig till något. Detta skapar förutsättningar för *double-loop learning* (Antal och Friedman 2006). När man öppet diskuterar och reflekterar kring varför man agerar på ett visst sätt ökar det möjligheten att bli medveten om det och därför kunna förändra det. Att reflektera över det är det första steget till förändring (Argyris et al 1985).

2.6 Litteratursökning och teoretiska begrepp

Här i detta avsnitt redogör vi för hur vi har sökt litteratur samt förklarar vi våra använda begrepp, utöver dem vi tog upp i inledningsavsnitt 1.3.

I vårt sökande efter källor och referenser tar vi hänsyn till Backmans (2008) råd och tips om vad som anses vara vetenskapliga dokument. Vi använder främst Lunds Universitets databaser *Elin* och *Lovisa* för artikel- och litteratursök, men för viss teori används även internet. Vi inser att det senare innebar att vetenskapligheten i dessa dokument kunde ifrågasättas, men vi använder det främst för att visa på komplexiteten med ett begrepp som mångfald

Det finns enligt Thurén (2005) tre kriterier att ta hänsyn till när det gäller källkritik. Den första är *äkthet* och det är att i så stor utsträckning som möjligt se till att källan är vad den utger sig för att vara. En källa ska även vara *oberoende* vilket innebär ”originalitet”, det vill säga den ska inte vara en kopia eller ett referat. *Tendensfrihet* är det sista kriteriet och med det menas att det inte ska finnas anledning till misstanke om att personliga intressen, som ekonomiska eller politiska, på något sätt har förvanskat den verklighetsbild som har uppgetts. (Thurén, 2005). Vidare har vi haft ambitionen att använda nya källor och primärkällor i möjligaste mån. Vi var medvetna om att strävan efter primärkällor ofta innebar att det kunde bli en källa som kändes gammal och vid dessa tillfällen övervägde vi för- och nackdelarna med källan. Vi tog med källan när vi ansåg den vara starkt relevant för oss och när ett flertal yngre källor hänvisade till samma äldre primärkälla. Det senare faktumet ansåg vi påvisade att det inte fanns en yngre lika relevant källa. Vi valde även att använda vissa sekundärkällor när en relevant primärkälla inte fanns tillgänglig.

Vidare tar Thurén (2005) upp svårigheten med att vara källkritisk, då det kan verka enkelt och självklart men ofta är svårt att tillämpa. Han menar att det är viktigt att klart uttrycka sitt syfte och att definiera centrala begrepp (Thurén, 2005). Vi var väl medvetna om dessa råd som Thurén tar upp och därför valde vi att fortlöpande förklara för läsaren hur vi använde oss av centrala begrepp i uppsatsen. För begrepp som var kopplade till organisationen använde vi deras innebörd och mer allmänna centrala begrepp försökte vi förklara med hänvisning till ordböcker. De etablerade begreppen som främst var kopplade till teorin förklarade vi utifrån dess ursprung. För våra begreppsförklaringar tog vi hänsyn till de råd som Backman (2008) ger. Vi valde att inte översätta några engelska begrepp dels för att undvika missförstånd och dels för att vi ansåg att vissa av dessa begrepp förlorade sin innebörd vid en översättning,

främst för att vi anser att de är etablerade begrepp. För samtliga använda begrepp har vi försökt ge förklaring i samband att vi tar upp dem första gången.

3. Tillvägagångssätt

Här i metodkapitlet har vi valt att beskriva vårt tillvägagångssätt i kronologisk ordning samt att kontinuerligt diskutera för- och nackdelar med våra val av tillvägagångssätt. Vi har utifrån Backmans (2008) råd om strukturering av metodkapitlet delat upp det i mindre avsnitt, för att underlätta för läsaren att följa vår arbetsprocess. Vi vill framhålla att i avsnitt 3.5. ger vi en samlad metoddiskussion för det vi hittills inte har diskuterat i detta kapitel. Därefter följer ett avsnitt om hur vi har valt att redovisa våra resultat och vår analys samt beskriver vi strukturen för denna redovisning för att underlätta för läsaren. Vi inleder detta kapitel med att kort beskriva hur vi kom fram till vårt val av metod och tillvägagångssätt för vår undersökning.

Vår ambition med denna uppsats var inledningsvis att göra en diskursanalys (avsnitt 1.4) utifrån intervjuer, observationer samt viss dokumentanalys (Jørgensen & Philips, 2002). Vi strävade efter att se på vilka diskurser som innefattades kring kursen i mångfaldskunskap. Vi ansåg att deltagarna var en relevant målgrupp (avsnitt 1.6 & 3.2.2), främst för att de hade genomfört kursen, men det innebar att vi inte kunde göra några observationer då kursen genomförts sju veckor tidigare. Av tidsmässiga skäl bestämde vi att även välja bort viss dokumentanalys och enbart fokusera på intervjuer. Enligt Jørgensen & Philips (2002) är intervjuer mer än tillräckligt för en diskursanalys.

Vi var intresserade av de ”menings- och livsaspekter som är centrala i all social tillvaro” (Alvesson & Deetz, 2000, s.39). Liksom Alvesson et al anser även vi att intervjupersonerna tillsammans med oss och teorin blir en viktig del i processen att skapa förståelse för det som undersöks. Detta tolkande förhållningssätt är enligt Alvesson et al en av de ansatser man kan ha vid bland annat en diskursanalys. Vi insåg att vårt tillvägagångssätt även stämde överens med Kvaless (1997) syn på en kvalitativ forskningsintervju, vilken innebär att man utgår från den intervjuades upplevelser med öppet förhållningssätt i sin intervjuarroll. Vi var väl medvetna om svårigheten med öppenhet i vår intervjuarroll och under våra egna diskussioner kring detta framkom det att avsikten med vår öppenhet inte handlade om att försöka bortse från erfarenheter och förförståelse. Intentionen var att inverka så lite som möjligt under intervjuerna med hänsyn till vår positionering vi beskriver i avsnitt 1.4. Kvale menar att om man är medveten om svårigheten med en öppen intervjuarroll har man ett kritiskt förhållningssätt till sin egen inverkan på resultatet, vilket är av stor vikt för en kvalitativ undersökning (Kvale, 1997). Vår ambition med diskursanalys som tillvägagångssätt var att samla in ett brett empiriskt material samt beskriva och tolka utlästa diskurser med öppenhet i möjligaste mån. Sammanfattningsvis valde vi att benämna vårt tillvägagångssätt (vår metod) som *en kvalitativ undersökning med en diskursanalytisk positionering*. En utförligare diskussion om vårt tillvägagångssätt för analysprocessen finns i avsnitt. 3.5.

3.1 Utgångspunkt

Här i detta avsnitt tar vi upp utgångspunkter vi har haft vid vårt tillvägagångssätt, under avsnitt 1.4 tog vi upp vår positionering

Vårt syfte var att undersöka på vilket sätt deltagarna i projektet *En integrerad räddningstjänst* pratade om kursen i mångfaldskunskap. För undersökningen valde vi att utgå från deltagarna i mindre fokusgruppintervjuer och på så sätt undersöka deltagarnas sätt att förhålla sig till och prata om kursen. Det medförde att vår utgångspunkt var i empirin och att vi använde teorin för att ge förståelse för tolkningen av empirin. Grønmo benämner detta förhållningssätt mellan empiri, teori och metod som induktivt (Grønmo, 2004). Med hänsyn till vår

positionering var intentionen ha ett medvetet öppet förhållningssätt till empirin, vilket enligt Kvale (1997) bland annat innebär en förhoppning om att resultatet ska bli nytt och oväntat. Vi märkte att vår ambition och förhoppning grundades i vårt diskursanalytiska perspektiv. Alvesson & Deetz (2000) menar att en undersökning bygger på ett intresse som kommer av subjektiva uppfattningar om något. Vidare säger de att kulturella traditioner, värderingar och förutfattade synsätt också inverkar på förmågan att förhålla sig öppen. De anser att det inte går att förhindra att olika sociala faktorer ständigt påverkar. Detta höll vi med dem om och vi var väl medvetna om att vi kunde påverka såväl intervjusituationen som tolkningsprocessen, vilket vi tidigare i kapitlet diskuterade.

3.2 Insamlande av empiriskt material

Hur vi samlade in vårt empiriska material berättar vi om i detta och de närmast följande tre avsnitten. Det huvudsakliga insamlande av material har skett via totalt fem intervjuer och då främst via tre fokusgruppintervjuer. Liksom Alvesson & Deetz (2000) föredrar vi uttrycket ”empiriskt material” framför uttrycket ”datainsamling”, då vi tycker att det senare är missvisande för vår undersökning.

3.2.1 Bakgrundsinformation

Av Räddningstjänsten Syd fick vi tillgång till dokument som var relaterade till projektet *En integrerad Räddningstjänst*. Dokumenten berättade om syftet med projektet, dess planering och om Räddningstjänsten Syd som organisation. Vid bedömningen av denna bakgrundsinformation tog vi hänsyn till tillgängligheten, äktheten och trovärdigheten samt dess relevans. (Grønmo, 2004). Vi bedömde dokumenten vara tillgängliga då vi fick dem i ett tidigt skede direkt av projektledaren och vår kontaktperson (vilken var en av utbildningssamordnarna). Dessutom fanns användbar bakgrundsinformation på Räddningstjänsten Syds hemsida. Vi ansåg att dokumenten var relevanta för vår del, då de gav information inte bara om projektet utan även om kursen och deltagarna. Vi valde även att intervjua de två utbildningssamordnarna för att få ytterligare information och material om kursen (avsnitt 3.2.3)

3.2.2 Urval

Vid urval av intervjupersoner tog vi stor hänsyn till när och om relevanta intervjupersoner ville medverka samt hur mycket tid dessa personer kunde avsätta för intervju. Vi var medvetna om att intervjumiljön kan inverka på intervjupersonerna. (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Inför de två enskilda intervjuerna tog vi personlig kontakt med de båda utbildningssamordnarna. De kunde båda avsätta tid för intervju samma dag och valde att genomföra intervjuerna i anslutning till sina arbetsrum i RSyds lokaler.

Vid vårt val av målgrupp tog vi hänsyn till Thuréns (2005) kriterium *tidssamband*, vilket innebar att trovärdigheten kunde minska om tiden mellan händelse och intervju var för lång. Detta var ett faktum vi tog i beaktande när vi beslöt att byta målgrupp. Eftersom deltagarna genomförde kursen sju veckor innan intervjuerna, insåg vi att de kunde få svårt att erinra sig detaljer från kursen. När detta skedde märkte vi att vid ett flertal gånger hjälpte de varandra att minnas genom att reflektera. Detta bidrog till enskilda och gemensamma reflektioner kring kursen och med hänsyn till vårt syfte insåg vi att tidssambandet innebar att trovärdigheten (avsnitt 3.4) för uppsatsen kunde snarare öka än minska.

Deltagarna i vår målgrupp kontaktade vi dels via ett mail och dels via ett besök på station

Rosengård. Vi presenterade oss och berättade om syftet med vår uppsats samt bjöd in dem att medverka vid intervjuerna och liknande information gav vid i samband varje intervju (Cohen et al, 2007). Deltagarna som ville, hade tid och möjlighet att ställa upp på gruppintervju fick själva meddela oss vilken dag och tid som passade dem (inom vår tidsram). Detta urvalssätt kallar Grønmo (2004) ”urval byggt på självselektion” (s.106), vilket betyder att potentiella intervjupersoner själva anmäler sitt intresse att medverka. Risken med detta är enligt Grønmo att man får en överrepresentation av personer med positiv inställning till det aktuella intervjutemat. Vi var medvetna om att det kunde innebära intervjugrupper med enbart positiv inställning till kursen samt till att bli intervjuade. Vilket kunde påverka resultatet negativt eftersom det då fanns risk för att inget kritiskt synsätt skulle komma fram och detta tog vi i beaktning.

Enligt Fern (2001) och Morgan (1998) bör det generellt vara mellan fyra till tolv deltagare beroende på syftet med och vilken typ av fokusgruppintervju man väljer. Vårt val av fokusgruppintervju tar vi upp i avsnitt 3.2.3. Inför våra fokusgruppintervjuer planerade vi för fyra intervjuer med sex deltagare i varje, vi planerade således för intervjuer med samtliga 24 deltagare. men det blev tre fokusgruppintervjuer som vi skrev i avsnitt 1.6. Medräknat två bortfall under intervjuens (se kommande stycke), genomförde vi tre fokusgruppintervjuer med fyra deltagare i två intervjugrupper och fem deltagare i en. Således medverkade 13 (delvis plus två) 24 deltagare i våra fokusgruppintervjuer.

Enligt Morgan (1998) kan intervjumiljön ha inverkan på hur och om samtliga medverkande känner sig bekväma. Morgan menar att man vid fokusgruppintervjuer främst skall beakta att det finns ett minimum av distraktioner. Därför anpassade vi oss efter intervjupersonernas val av lokal. Det innebar att av de tre fokusgruppintervjuerna genomfördes endast en utanför Räddningstjänsten Syds lokaler, detta orsakade distraktioner i form av att ett fåtal utomstående kom in i lokalen. Vid alla gruppintervjuerna försökte vi i möjligaste mån anpassa lokalens möblering till att alla tydligt kunde höra och se varandra samt underlättade det inspelningsmöjligheterna. Vid gruppintervjuerna i RSyds lokaler förekom distraktioner i form av att utomstående (andra personer i projektet) kom in i lokalen och att två deltagare var tvungen att avbryta sin medverkan av anledningar som vi inte kunde kontrollera. Vid den intervju där det förekom flest avbrott av utomstående fanns det även distraktioner som hörbart pågående samtal utanför. I vilken mån detta har bidragit till en viss frustration hos deltagarna vet vi inte, men vi uppfattade att frustrationen fanns med inledningsvis.

3.2.3 Intervjuerna

Inför intervjuerna med de två utbildningssamordnarna valde vi att initiera övergripande intervjuteman (bilaga ett) som personen sedan fritt pratade om, enligt Cohen et al (2007) kallas det en ostrukturerad intervju. Intervjupersonen har här stor frihet och flexibilitet att uttrycka sig och intervjuledaren har stor frihet att ställa spontana följdfrågor. (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Detta var relevant för oss då ville få mer bakgrundsinformation om kursens upplägg, planering och genomförande. Dessa två ostrukturerade intervjuer använde vi enbart till bakgrundinformation och vi ansåg att de genererade det vi behövde.

Vi ansåg att fokusgruppintervjuer var tillämpligt för vår kvalitativa undersökning, eftersom våra gruppintervjuer skulle vara av karaktären att snarare uppmuntra än fråga om något. Inför gruppintervjuerna bestämde vi oss för fem intervjuteman med kursen i fokus (bilaga två) och vi tog även med vissa begrepp att använda som följdfrågor, vilket vi även gjorde i viss utsträckning. Vi inledde gruppintervjuerna med att uppmana deltagarna att berätta kort om anledningen till att de var med i projektet, för att försöka skapa en trevlig stämning. Vi

utformade vår gruppintervjuguide enligt råd från Kvale och Brinkmann (2009) samt Morgan (1998). Vårt val av gruppintervjuer grundade vi på följande förklaringar. Fern (2001) menar att en undersökande fokusgruppintervju innebär att man vill urskilja frågor, problem, behov eller förväntningar som är relaterade till en specifik urvalsgrupp (Fern, 2001). Enligt Kvale och Brinkmann (2009) karaktäriseras en fokusgruppsintervju av att intervjuledaren försöker uppmuntra och fokusera gruppens diskussioner kring ett specifikt intervjutema. Krueger (1998) och Morgan (1998) menar att i fokusgruppintervjuer ska intervjuledaren initiera teman och sedan vara mer passiv då det bör vara intervjupersonerna som för diskussionen framåt. Intervjuledaren ska lyssna aktivt och vara uppmärksam på om diskussionen blir haltande, som när enskilda personer dominerar. Vid alla fokusgruppintervjuer var några mindre aktiva än andra och som Kvale & Brinkmann (2009) tar upp, var vi medvetna om att vår återhållsamma roll som intervjuledare kunde påverka aktiviteten i diskussionerna. Trots medvetenheten bestämde vi att vi ville inverka så lite som möjligt och därför inte uppmuntra enskilda att uttala sig.

Vi insåg även att när åsikter ventilerades kunde det bidra till mindre aktiva deltagare, vilket kunde bero på sådant som blyghet, osäkerhet eller ointresse. Fern (2001) och Morgan (1998) menar att i en fokusgruppintervju ökar möjligheten att ventilera ståndpunkter och få med- och mothåll för sina åsikter, vilket gör att vidden på ett intervjutema kan bli omfattande. Detta var en anledning till att vi valde att inte uppmuntra enskilda mindre aktiva deltagare, då de kanske inte ville ta ställning. Vår avsikt och förhoppning med fokusgruppintervjuerna var att de skulle generera ett omfattande empiriskt material, vilket de också gjorde. Annat som kan påverka intervjusituationen, enligt Alvesson (opublicerad), är att intervjupersonen säger sådant som personen tror sig vara det förväntade. Vi var medvetna om detta och vissa av deltagarna visade en tendens att vilja vara oss till lags, de ville göra rätt och svara "rätt". Detta märkte vi framförallt när deltagare uttryckligen sökte bekräftelse på att de gjorde "rätt". "C: få lite riktlinjer;,"B: Asså det som vi lärde oss det är du ute efter"; "F: Kan ni inte komma med lite såna följdfrågor." Om en person strävar efter att göra "rätt" kan det, enligt Alvesson, beror på hur man mår, nervositet eller osäkerhet. När vi märkte tendens till att "vilja göra rätt" uppmuntrade vi deltagarna att utgå från sig själva samt poängterade vi att det inte fanns några rätt eller fel svar.

3.3 Bearbetning av empiriskt material

Här i detta och närmast två följande avsnitt berättar vi om hur vi har bearbetat vårt empiriska material.

Börjesson (2003) skriver att forskaren skapar sitt undersökningsmaterial, det är inte något som bara finns i materialet att hämta utan är en aktiv process där forskaren väljer ut var fokus ska ligga. I vår bearbetningsprocess påverkades vi av vårt val av diskursanalytiskt perspektiv och vårt val av ett öppet förhållningssätt, då det innebar att vi länge funderade på var fokus skulle vara. Vårt tillvägagångssätt och förhållningssätt samt vårt omfattande empiriska material innebar en lång och krävande analysprocess. Enligt Morgan (1998) beror en tidskrävande analys bland annat på transkribering och planeringsmiss. För att spara tid anser Morgan att man bör anteckna och diskutera under arbetes gång. Vi märkte att redan i våra nedtecknade reflektioner efter varje intervju påbörjade vi bearbetningsprocessen, men trots dessa anteckningar blev analysprocessen lång. Därför att vi upptäckte fler och nya aspekter att ta ställning till, vilket ledde till att vi valde att utveckla vårt syfte till tre frågeställningar.

I avsnitt 2.6 nämnde vi Thuréns begrepp *Tendensfrihet*, vilket är ett av hans tre kriterier för källkritik och vi ansåg att det var även relevant att ta upp det här. Med *tendensfrihet* menas att

det inte ska finnas anledning till misstanke om att personliga intressen på något sätt har förvanskad den verklighetsbild som har uppgetts. (Thurén, 2005). Vad gällde intervjupersonerna ansåg vi att detta sista kriterium var svårt att helt uppfylla, eftersom varje person hade sin egen verklighetsbild. Därför var det svårt, om inte omöjligt att avgöra i vilken utsträckning en person var uppriktig i sina uttalanden

3.3.1 Transkriberingar

Vid transkriberingarna insåg vi att valet av antalet deltagare för varje gruppintervju var optimalt, eftersom fler deltagare hade gjort det svårt för oss att urskilja deltagarnas uttalanden då det blev mycket diskussioner bland de som var aktiva. Morgan (1998) menar att fler fokusgruppintervjuer inte nödvändigtvis bidrar till mer eller nytt material. Vi upptäckte i analys- och tolkningsprocessen att vi fick något nytt från varje gruppintervju, vilket vi kunde använda som skillnader eller snarare motsägelser mellan grupperna.

Vi anpassade vårt val av transkriberingssystem efter vårt syfte, vilket innebar att vi var intresserade av samtalsinnehållet. På vilket sätt en person uttalar sig om en viss sak har stor betydelse för tolkningen av det sagda (Cohen, Manion & Morrison, 2007), vilket vi tog fasta på när vi planerade för och genomförde transkriberingarna. Det transkriberingssystem vi valde att använda oss av var delar av Linells (1994) transkriptionsnivå två och de delar i Linells kodningssystem som vi ansåg var relevanta för vårt syfte (bilaga tre).

Vi valde, utifrån råd från Norrby (2004) att se på transkriptionerna som ofullständiga versioner av samtalen och därför lyssnade vi på inspelat material ett flertal gånger samt läste igenom transkriptionerna flera gånger. Ett upprepat lyssnande är även av stor vikt då två personer inte transkriberar likadant trots gemensamt kodsysteem med mera. (Norrby, 2004) Detta märkte vi när vi läste varandras transkriberingar, vilket innebar att vi insåg vikten av ett upprepat lyssnande av inspelat material. Vi var medvetna om att annat transkriberingssystem kunde underlättat, till exempel att endast ta med ord och inga pauser. Dock anser vi att vårt upprepade lyssnande och läsande av materialet hjälpte oss att tolka och upptäcka.

För citaten vi valde ta med i uppsatsen fick varje intervjuperson en slumpmässigt vald bokstav istället för egna initialer. Vidare underlättade för läsaren genom att förenkla citaten från dess ursprung i transkriberingstexten, genom borttagande av pauser och vissa avbrottskoder

3.3.2 Samtalsteman och frågeställningarna

I vår bearbetnings- och analysprocess av vårt empiriska material kunde vi tidigt utläsa olika sätt deltagarna pratade om kursen. Dessa utlästa sätt eller förhållningssätt sammanställde vi i en översiktsmodell (bilaga fyra) där vi utgick från våra fem intervjuteman. De olika förhållningssätt som vi utläste och sammanställde i modellen var bland annat olika samtalsämnen, attityder och åsikter. Dessa sammanställda förhållningssätt kunde vi sedan inordna i två övergripande samtalsområden nämligen *mångfald* och *lärande* och i utifrån dessa områden ”växte” två av våra tre frågeställningar fram. Utifrån frågeställningarna kunde vi kategorisera de olika utlästa förhållningssätten som vi valde att benämna som samtalsteman.

Våra kategoriserade samtalsteman för frågeställningen om mångfald blev:

- *Invandare kan mångfald,*
- *Mångfald behövs,*
- *Mångfald är politiskt korrekt*
- *Mångfald är inte bara etnicitet.*

För frågeställningen om lärande (i relation till kursen) blev våra kategoriserade teman:

- *Inget eller litet lärande,*
- *Praktik kontra Teori* och
- *Lär om andra och sig själv.*

I vår bearbetningsprocess upptäckte vi att en del av våra utlästa förhållningssätt kunde inordnas i ett tredje övergripande samtalsområde. Vi valde att göra denna upptäckt till en tredje frågeställning som handlade om *reflektion*. Denna tredje frågeställning ansåg vi vara ett intressant och spännande resultat efter vår långa bearbetnings- och analysprocess.

3.4 Hänsynstaganden under arbetsprocessen

Grønmo (2004) skriver att benämningarna reliabilitet och validitet inte är enkelt applicerbara på studier med kvalitativa ansatser. Istället för reliabilitet talar han istället om trovärdighet. För att öka trovärdigheten kan man göra upprepningar av det empiriska materialet såsom läsa transkriberingstexter flera gånger, göra flera intervjuer samt kritisera sina egna analyser ett flertal gånger etcetera (Grønmo, 2004). I föregående avsnitt förklarade vi hur vi har bearbetat vårt material genom att gå igenom det ett flertal gånger.

Ett problem med validitet i en undersökning som vår kan, enligt Grønmo, vara att problemställningen i viss mån förändras under arbetets gång och att möjligheten att ändra sitt syfte i efterhand gör också att validiteten kan ifrågasättas. Vi var medvetna om att validiteten i vårt arbete kunde ifrågasättas då vi hade ändrat målgrupp, men då det centrala var att studera på vilket sätt det pratades om kursen i mångfaldskunskap ansåg vi att det relevanta med målgruppen var att den hade genomgått kursen.

När det gällde etik under vårt undersökningsarbete tog vi hänsyn till de forskningsetiska normerna vilka har utformats av Vetenskapsrådet (2002). Alla som medverkat i vår undersökning fick information om syftet och vad deras medverkan innebar samt att den byggde på frivillig medverkan vilken kunde avbrytas utan några negativa följder. Detta innebar att vi uppfyllde *informationsnormen* och *samtyckesnormen*, det senare innebar att medverkan blev giltig först när personen gav sitt samtycke. Vi gav information och sökte samtycke både inför och i samband med intervjuerna (se bilaga fem). Vi uppfyllde även normerna för *konfidentialitet och nyttjande*, vilket innebar vi har och kommer att behandla vårt material så att ingen utomstående får tillgång till personuppgifter samt att vi använde materialet endast till vår undersökning. Vi var väl medvetna om att en fullständig anonymitet inte var möjlig, då vi utförde större delen av vårt insamlade av empiriskt material på plats i Räddningstjänsten Syds lokaler. Detta innebar att övriga närvarande såg vilka vi pratade med, men vi stävade efter att ingen skulle kunna utläsa i vårt färdiga arbete vem som hade sagt vad.

3.5 Avseenden vårt tillvägagångssätt

I detta avsnitt diskuterar och förklarar vi vårt tillvägagångssätt. Vi vill poängtera att här ger vi endast en samlad metoddiskussion för det vi hittills inte har diskuterat i detta kapitel.

Vi valde två olika tillvägagångssätt för analysprocessen för våra frågeställningar. Anledningen till att vi inte enbart valde benämningen diskursanalys på vårt tillvägagångssätt för analysera uppsatsens resultat har vi tidigare nämnt i avsnitt 1.4 och 1.7. Dessa två tillvägagångssätt att analysera våra frågeställningar grundade sig i upptäckten av fråga tre. För att analysera denna frågeställning; *Vilken betydelse har gruppintervjuerna haft för*

deltagarnas reflektion?, utgick vi från våra tolkningar och egna reflektioner av det vi hade utläst i deltagarnas förhållningssätt till kursen. I våra tolkningar uppfattade vi att intervjusituationen hade haft betydelse för deltagarnas reflektioner genom att situationen gav deltagarna möjlighet att fritt reflektera kring kursen. Vid båda våra tillvägagångssätt att analysera använde vi teorierna för att ge förklaring till det vi hade tolkat och uppfattat.

Med hänsyn till vår positionering (1.4) vår utgångspunkt (3.1) försökte vi vara självkritiska i möjligaste mån i våra tolkningar av deltagarnas uttalanden och förhållningssätt. Vi var medvetna om att inte gå till förhindra att olika sociala faktorer ständigt påverkar. Genom att kontinuerligt reflektera över vår roll och bearbetning av det empiriska materialet försökte vi bibehålla en självkritik till våra tolkningar och vår roll som intervjuare.

Vi vill understryka att vi i våra resultat- och analyskapitel på intet sätt ämnar använda vårt material för att generalisera. Anledningen till att vi skriver ”deltagarna”, ”de förhåller sig” är för att slippa alltför mycket upprepningar samt av utrymmesskäl. Vi försöker alltså *inte* använda en eller några deltagares uttalanden och förhållningssätt för att generalisera eller ge intryck av något är allmänt.

3.6 uppsatsens struktur

Under uppsatsarbetets gång valde vi att utveckla vårt syfte till tre frågeställningar, vilka grundades i de tre utlästa samtalsområdena; *mångfald*, *lärande* och *reflektion*. För att tydligt besvara frågeställningarna valde vi att dela upp resultat- och analysredovisningen i för uppsatsen tre huvudkapitel. Vi valde för tydlighetens skull att rubrikätta de tre huvudkapitlen efter våra frågeställningar. Våra två olika tillvägagångssätt för vår analysprocess förklarade vi avsnitt 3.5., där det framgår att de två första frågorna valde vi att analysera med ett diskursanalytiskt perspektiv och den tredje frågeställningen analyserade vi med ett tolkande analytiskt förhållningssätt. I uppsatsen tre huvudkapitel valde vi att integrera resultat och analys och nedan följer en kort beskrivning för varje resultat- och analyskapitel.

I huvudkapitel fyra redovisas första frågeställningen, *Hur pratar deltagarna om mångfald?* Resultat för varje samtalsstema presenteras i eget avsnitt och i anknytning till varje samtalsstema följer ett analysavsnitt. Med ett undantag vilket vi tar upp i inledningen till kapitel fyra.

Här använder vi ett diskursanalytiskt perspektiv för att analysera det vi har utläst och tolkat.

I huvudkapitel fem redovisas andra frågeställningen; *Hur pratar deltagarna om sitt lärande i relation till kursen?*

Resultat för varje samtalsstema presenteras i eget avsnitt och i anknytning till varje samtalsstema följer ett analysavsnitt.

Här använder vi ett diskursanalytiskt perspektiv för att analysera det vi har utläst och tolkat.

I huvudkapitel sex redovisas tredje frågeställningen; *Vilken betydelse har gruppintervjuerna haft för deltagarnas reflektion?*

Detta kapitel skiljer sig från de två tidigare eftersom analysen grundas i våra tolkningar och egna reflektioner av det vi hade utläst i deltagarnas förhållningssätt till kursen. Vid analysen av denna fråga har vi således använt ett tolkande förhållningssätt.

4. Hur pratar deltagarna om mångfald?

Här i kapitel fyra redogör vi för vår första frågeställning *Hur pratar deltagarna om mångfald*. Resultatet för denna frågeställning redogörs under de fyra samtalsteman; *Invandrare kan mångfald*, *Mångfald behövs*, *Mångfald är politiskt korrekt*, samt *Mångfald är inte bara etnicitet*. Som vi skriver i kapitel 3.6, redogör vi för varje enskilt samtalstema för sig och tar upp de motsägelser vi kan se genom våra tolkningar av deltagarnas samtal. Vi visar även att uppfattningen om att mångfald är ett komplext begrepp, som vi tog upp i kapitel 2.2, även avspeglar sig på olika sätt i deltagarnas diskussioner.

I anknytande avsnitt till varje samtalstema ger vi en diskursanalytisk redogörelse för vår tolkning på hur deltagarna förhåller sig till frågeställningsområdet mångfald. Vi väljer att analysera våra utlästa samtalsteman var för sig med undantag för temana *Invandrare kan mångfald* och *Mångfald behövs*, vilka vi för tydlighetens skull väljer att analysera gemensamt. Vi avslutar detta kapitel med att sammanknyta vårt resultat och vår analys för hur deltagarna pratar om mångfald.

4.1. Invandrare kan mångfald

Vi tolkar det som att flertalet av deltagarna upplever att de i egenskap av invandrare och boende i invandratäta områden naturligt anser sig ha kunskap om mångfald. I betydelsen att invandrare "kan" mångfald menar vi att de har erfarenhet av mångfald bland annat genom att bo i områden där mixen av människor från olika etniska kulturer är stor. Vi uppfattar även deltagarnas uttalande kring detta tema som att de upplever att de besitter kunskaper om mångfald och hur man bemöter människor från olika kulturer. Denna inställning om att invandrare kan mångfald var genomgående och tydlig inledningsvis i samtliga intervjuer

När vi presenterar intervjutemat *Förväntningar* är den gemensamma kommentaren från deltagarna att de inte har några direkta förväntningar inför kursen. En av anledningarna till detta är att de anser sig redan kunna mångfald eftersom de "O: lever i mångfald" som en deltagare säger och personen uttrycker det även som att "O: rent instinktivt så kan vi det". Dessa uttryck tolkar vi som att personen anser att mångfald är något naturligt för en invandrare, det är något som man växer upp med. Vi tolkar det även som att personen menar också att det är de icke invandrande personerna som behöver lära sig om mångfald. I citat nedan ser vi hur deltagaren själv uttrycker det som vi har tolkat, dock har vi utläst att flera deltagare under samtliga intervjuer pratar om mångfald på liknande sätt.

O: Jag kanske känner att jag hade inga - Jag hade dom förväntningar att varför ska man lära ut mångfald till en grupp som redan *är* i mångfald? För att vi *är* ju redan i mångfald. Vi *lever* i mångfald vi som är här. (...) Det är inte som eh ett ämne som engelska eller samhällskunskap där det finns *fakta* å där du kan följa utan det är rätt flummigt att det är bara teorier om mångfald. Å deras teorier är inte nödvändigtvis bättre än våra - - Å därför känner jag att då är det väl bättre å prata om mångfald med folk som inte *är* i mångfald. Kanske i svenska slutna grupper än det här - - där jag känner att *VI KAN*. Det känns som det. Rent instinktivt så kan vi det. (...)

När vi presenterar intervjutemat *Mångfald* blir responsen även här att för deltagaren är mångfald något naturligt som finns kring personen. Vi tolkar det som att deltagaren i följande citat menar att som invandrare problematiserar man inte mångfald i samma utsträckning som en person som inte är invandrare eftersom "B: Jag lever bland det".

"B: Alltså det eh Det känns som just mångfaldsfrågor känns så j-vla viktigt just för den icke invandrande personen - - alltså på nåt sätt. Alltså så känner jag. Som invandrare så går jag inte runt å tänker mångfaldsfrågor.

Jag lever bland det. Jag lever eh alltså med eh med människor från överallt. Jag har vänner från överallt - Alltså för mig blir det inte lika påtagligt - -

Under en diskussion kring intervjutemat *Vad kursen har gett* säger en deltagare ”D: Men vi har ändå lärt oss lite faktiskt ” och får medhåll från övriga deltagare. Samtalet fortsätter med att de ändå anser att de redan kan mångfald, då det är något naturligt som finns kring dem och som de lever i utan att, som vi tolkar det, närmare reflektera kring det. Följande uttryck visar hur några av deltagarna naturliggör sina kunskaper i mångfald. ”C: Det är vår vardag.” och ”D: Vi har det typ inbyggt i oss”:

I en annan intervju pratar deltagarna kring intervjutemat *Kursen* och säger att kursen inte påverkat deltagarnas sätt att kommunicera med andra människor. En deltagare betonar att det ”H: säger sig självt” att invandrare kan mer om det mångkulturella och personen menar också att invandrare kan mångfald som något naturligt eftersom de bor bland andra invandrare. Senare i intervjun säger samma person att den kompetens som invandrare får genom att leva bland andra invandrare är en kompetens som är användbar för Räddningstjänsten Syd. Kompetensen består bland annat i att dela med sig av kunskapen om hur invandrare pratar och skämtar med varandra.

4.2. Mångfald behövs.

Genomgående i intervjuerna märker vi att deltagarna upplever att *Mångfald behövs*. Vi tolkar deltagarnas samtal kring detta samtalstema som att de anser att mångfald är viktigt och behövs både i räddningstjänsten och i samhället. Dock blir samtalet kring temat *Mångfald behövs* tydligast i en av intervjuerna.

Under intervjutemat *Mångfald* berättar en deltagare att en person i utbildningen har sagt något om att ”F: det inte behövs mångfald” och att det är ”F: ok att en grupp dominerar ett yrke liksom å att det är helt normalt att det ska vara så”. Reaktionen från övriga deltagare under intervjun blir ganska stark och de vill veta ”E: Vem f-n har sagt det?”. Inga namn nämns men det framkommer att vissa övertalningsförsök om att få över personen på sin sida hade misslyckats. Vidare i diskussionen undrar deltagarna varför personen har ”sökt hit” då meningen med projektet enligt personen är ”E: Det är ju för att de ska bli mer integrerat ju.” Diskussionen fortsätter med uttalande om vad som är viktigt med mångfald och varför mångfald behövs. En deltagare säger ”F: människor har ju olika fördelar å nackdelar. Å vad fasen man kan ju inte ha samma grupp med människor som tänker likadant som bara kan göra samma saker. Det fungerar ju inte.”. Responsen från en annan deltagare blir ”E: min personliga åsikt det är att mångfald behövs otroligt mycket i vårt samhälle (..) Språket gör ja språket gör jättemycket. Kulturen gör jättemycket. Sättet vi är födda å uppvuxna med. ”

När vi presenterar intervjutemat *Meningen med projektet* kommer diskussionen i en av intervjuerna in på att kraven på en brandman ska vara lika oavsett ursprung. Deltagarna ser projektet som en chans för personer med invandrar bakgrund att bli brandman, då de upplever att invandrare inte kommer på den ”K: traditionella brandmansutbildningen”. Nedanstående citat visar på att deltagarna anser att mångfald behövs, inte minst i räddningstjänsten.

O: (...) Dom är *INTE ENS* två procent invandrare i Räddningstjänsten Syd i dag - - Det finns *inga* alls. Vilket innebär att det *behövs* ju uppenbarligen för att dom ska hänga med i samhället å utvecklingen å det här - - *mångfalds-* som vi pratat me- Så *behövs* det ju. Å det här är en *chans* för *oss* som är med utomnordisk bakgrund å komma in - - Men *givetvis* ska vi ha samma krav som alla andra- -

I ett samtal kring intervjutema *Mångfald* nämner en av deltagarna att en av deras mentorer uttalat sig i radio om att det borde finnas fler brandmän med invandrarbakgrund, för att ”F: man borde spegla samhället mer liksom”. Deltagaren håller med mentorns uttalande och säger sen ”F: Asså det är mycket för att undvika det vi å dom alltså det - Det är vi ju. Inte vi å dom”. Personen verkar mena att mångfald behövs för att undvika en vi och dom känsla

När deltagarna pratar om deras roll i skolorna kan vi utläsa ytterligare uttryck för att deltagarna ser ett behov av mångfald. För att förklara vad deras roll innebär säger en deltagare ”B: Sprida budskap. Å vara ute å knyta sig an (...)” ”Just för räddningstjänsten att eh komma in i samhället på nåt annat sätt”. Hos en annan deltagare finns ändå en osäkerhet om huruvida deras arbete gör någon nytta ”D: Alltså vi syns ju bara i samhället å gör typ inte så mycket nytta”. Responsen från andra deltagare blir ”C: Du gör mycket nytta”, ”B: Du gör mycket nytta när du syns. (...) Det sätter sig i folks bakhuvud - Det är som när man ser en mörkhyad polis.”. Deltagarna här verkar mena att det är betydelsefullt att bara synas i samhället i Räddningstjänsten Syds kläder.

4.2.1 Så pratas det om Invandrare kan mångfald och Mångfald behövs

Här i detta avsnitt använder vi oss av diskursanalytiskt tillvägagångssätt för att förklara hur deltagarna pratar om samtalstema *Invandrare kan mångfald* och *Mångfald behövs*.

I samtalstemat *Invandrare kan mångfald* säger deltagarna att de i egenskap av invandrare har kunskap om mångfald. Enligt Bjärevall (2000) syftar också den dominerande samhälleliga diskursen om mångfald främst på invandrare och/eller personer med utländsk bakgrund, trots att begreppet även kan innefatta andra kategoriseringar som kön, funktionshinder och ålder. Det som vi också anser är märkbart inom samtalstemat är hur deltagarna ser denna kunskap som naturlig. Uttalanden som ”C: Det är vår vardag.”, ”O: Rent instinktivt så kan vi det.” och ”FS: Det finns typ inbyggt i oss.” visar detta.

De los Reyes skriver att i den dominerande mångfalddiskursen i samhället pratar man om människors etniska och kulturella olikheter som just naturliga och därmed oföränderliga. På samma sätt pratar deltagarna om sitt förhållande till mångfald genom att naturliggöra det, de ”är i” mångfald. Risken med att naturalisera dessa olikheter är enligt de los Reyes att man bortser från verkliga skillnader vad gäller jämlikhet och ekonomisk och social status. Man tar något för givet och kan därför inte se en annan sida av saken. Då finns risk att man missar och osynliggör viktiga aspekter av situationen.

Vi vill poängtera att deltagarnas förhållningssätt till mångfald i samtalstemat *Invandrare kan mångfald* inte är densamma som den samhälleliga diskurs som naturliggör kulturella olikheter, men vi vill visa att man naturliggör förhållningssätt på samma sätt vilket enligt de los Reyes är ett oreflekterat sätt att förhålla sig till något. Vi tolkar det som att hon menar att om man naturliggör något så tar man något förgivet och om man gör det ser man heller inget behov att reflektera över företeelsen. Då finns också risk att man inte blir uppmärksam på andra sätt att förhålla sig till situationen.

I samtalstemat *Mångfald behövs* pratar deltagarna om mångfald som något som de anser bör finnas mer av i samhället och att det är naturligt att detta ska ske. Det syns i kommentarer som ”F: Å vad fasen man kan ju inte ha samma - -grupp med människor som tänker likadant som bara kan göra samma saker” och den starka reaktion som uppkommer när en av deltagarna berättar om en annan utbildningsdeltagares inställning att ”F: det inte behövs mångfald”. De los Reyes (2001) menar att idén om mångfald handlar om en positiv och till synes konfliktfri

association till olikhet och hon menar ”Vem skulle inte vilja ha mångfald?” (de los Reyes 2001 s.190). Budskapet är entydigt, menar hon: i ett samhälle eller på en arbetsplats som präglas av mångfald är alla vinnare. Mångfaldsbegreppet förmedlar också förnyelse och nytänkande och den tar ställningstagande *för* något istället för *mot* och detta har stora fördelar när det gäller att väcka entusiasm. Det är något positivt och berikande för alla inblandade i en organisation (de los Reyes 2001). Detta är just detta förhållningssätt till mångfald som vi tycker visar sig i samtalstemat *Mångfald behövs* där deltagarna ser mångfald som just berikande och positivt. Men som vi skrivit tidigare är de los Reyes (2001) av den uppfattningen att olikheter inte enbart ska ses som variationer som ska accepteras och bejakas utan också uttryck och resultat av ojämlika relationer. Att framhäva olikheter fördelar utan att synliggöra maktskillnader och ojämlikhet är missvisande samtidigt som de bidrar till att bibehålla etniskt baserade stereotyper (de los Reyes 2001).

De los Reyes (2001) skriver att de som innefattas av en diskurs påverkas av den på så sätt att man lätt anammar dess innehåll på sin egen situation. Det kan möjligtvis vara det som skett under samtalstemat *Mångfald behövs*. Deltagarna ser det som självklart att mångfald bör finnas men nämner inga risker med begreppet och dess positiva anknytning till olikheter. Vi är också beredda att hålla med deltagarna i att mångfald behövs och att olikheter är berikande. Vi ser det som lika självklart som dem. Däremot anser vi att deltagarna förhållit sig på ett icke reflekterande sätt till begreppet, där man naturliggör snarare än ifrågasätter det.

4.3 Mångfald är politiskt korrekt

I deltagarnas samtal och diskussioner tolkar vi det som att vissa deltagare anser att *Mångfald är politiskt korrekt*. Här visar vi på flera intressanta aspekter på detta samtalstema i jämförelse med tidigare redovisade teman.

I följande citat diskuterar deltagarna intervjutemat *Meningen med projektet*. De anser att ett av syftena med projektet *En integrerad räddningstjänst* troligen är att lösa problemen Räckningstjänsten Syd har med framkomligheten i bland annat Rosengård. Sedan kommer diskussionen in på vad deras roll i projektet är, förutom att deltagarna vill bli brandmän. Osäkerheten kring deras roll leder diskussionen in på prat om kvotering och politik. I citatet nedan kommenterar en deltagare detta och det leder till en engagerad diskussion om varför invandrare behövs inom bland annat räddningstjänsten.

B: (...) Å sen om det är kvotering på invandrare kvinnor eller vad det än kan vara. Så känns det mest som att vi talar om politik.

C: mm.

B: eh Ett företag en organisation eller vad som helst finns det inte invandrare så är det inte politiskt korrekt. eh Just i räddningstjänsten å brandmansyrket har det varit väldigt dominerat av eh svenska eh -

C: Killar. Ja. Mm.

B: Ja det har ju varit det. Å eh jag tror eh *mycket* det är i det bottnar. Att nu måste vi eh nu måste vi ha in invandrare eh å -

C: Men varför? Liksom varför?

B: eh ja del- del- -

C: För vem?

B: Ja dels för deras egen skull -

C: I vems ögon?

B: Dels -dels för deras -

C: Ska dom se bättre ut?

B: Jo jag tror - dels för deras egen skull å för medborgarnas skull. Dom tittar så här det ju - - x kommer att bli granskad *hela* tiden så är det ju. Politiker. Samhälle. Alla granskar ju dom hela tiden. Å sen när vi talar om att det gör ju stor skillnad också att vi kommer ut i *uniform*.

Efter diskussion kring *Meningen med projektet* ger en deltagare uttryck för hur deras roll i projektet kan anses vara politiskt korrekt. ”B Vems förtjänst är det att vi är här? Är det verkligen så j-vla - - Alltså är det just så viktigt för dom att eh vi skulle vara här eller är det just ett politiskt ställningstagande”. I denna diskussion kring intervjutemat *Meningen med projektet* uppfattade vi ett speciellt engagemang i denna intervjugrupp. Deltagarna pratar tydligt om att mångfald är något som används för att vara politiskt korrekt. Engagemanget i denna intervjugrupp kunde vi även utläsa när de pratar om intervjutemat *Mångfald*. En deltagare uttrycker att ”B: (...) Det känns som just mångfaldsfrågor känns så j-vla viktigt just för den icke invandrande personen”. (Detta citat har vi även använt i avsnitt 4.1.)

I en intervju förhåller sig deltagarna till begreppet mångfald på ett annat sätt än under temat *Mångfald behövs*. I temat *Mångfald behövs* ser deltagarna mångfald som något positivt som samhället har behov av och här i tema *Mångfald är politiskt korrekt* ses mångfaldsbegreppet som något en konstruktion som samhället skapat för olika syften. Man menar att mångfald är något man vill etikettera och använda för ”O: syns skull”. Här pratar deltagarna om meningen med deras roll i skolorna och en person undrar om det är en ”O: hitta-på-grej just nu”. De tror att den kontakt de skapar i skolorna försvinner när projektet avslutas.

I två av intervjuerna tycks deltagarna mena att mycket av uppmärksamheten kring mångfaldsfrågan kommer från media och övriga samhället, vilket gör att mångfaldsbegreppet upplevs vara en konstruktion och något modernt. Uttalanden som ”C: Så snackades det så mycket om mångfald för bara ett år sen (...) Det gjorde det inte. Alltså det känns som att det bara exploderat den senaste tiden alltså” och responsen från en annan deltagare blir ”B: Som om man blivit medveten om det helt plötsligt liksom”. Deltagare från en annan intervjugrupp problematiserar själva begreppet mångfald i citatet nedan och vi tolkar det som att personen menar att det skapas en definition som man sedan har möjlighet att förändra.

O: Sen är mångfald det är nog ett modeord. Det är som multikulturell å allt sånt som ska vara innan. Nu ska det användas hela tiden överallt - - Å vad är mångfald *INGEN VET* riktigt vad det är. Samma som multikulturell vad är det? Utan man sätter en sorts definition å så är det mode så är det politiskt korrekt å använda det just då. Jag vet inte jag tycker sånt blir konstigt. (...) Vi är människor allihopa men vi delar in oss i - i mångfald å så delar vi in oss i grupper omedvetet eller medvetet så blir det så. Det är det som är problemet men så har väl människor alltid varit antar jag . Det är ju så. IP FNISSAR LITE.

I en av intervjuerna uppehåller sig deltagarna kring en diskussion om att de upplever att när de har räddningstjänstens kläder på sig blir de bemötta på ett artigare sätt än när de inte bär dem. Från denna diskussion har vi hämtat följande tre uttalanden: ”A: Alltså dom var *väldigt* intresserade av vad jag gjorde - - För att eh jag hade dom *här* kläderna å jag var *invandrare* ; D: (...) jag har haft på uniformen så kommer hon ihåg mej” ; ”B: för man har *märkt* det när man går in i eh på myndighet eller vad f-n var man än går nu å har *PÅ SIG* uniformen - - Jag har aldrig känt mig så svensk i hela mitt liv kan jag säga. Vi tolkar det som att de menar att om de bär uniform accepteras de lättare av samhället, eftersom man anses ha integrerats på ett bra sätt. Vidare i diskussion kan vi utläsa att deltagarna menar att i ett sammanhang där de inte bär uniform, anser de att det finns en större risk att bemötas på ett sämre sätt och inte anses integrerad. Följande citat visar hur en deltagare uttrycker detta: ”B: (...) ’han är invandrare å det är okej för att han har kommit in i samhället å han har på sig uniform å då eh då är han nog okej’ - - Men sen samtidigt kan det komma in en annan invandrare bakom mig som inte har på sig det å ’äh han är bara invandrare’ ” Vi tolkar det som att deltagarna i denna diskussion menar att mångfald är okej om det sker via en anpassning till samhället, men inte alltid annars.

4.3.1 Så pratas det om Mångfald är politiskt korrekt

Här i detta avsnitt använder vi oss av diskursanalytiskt tillvägagångssätt för att förklara hur

deltagarna pratar om samtalstemat *Mångfald är politiskt korrekt*.

Vi skrev tidigare att det finns en motsägelse mellan å ena sidan *Invandrare kan mångfald* och *Mångfald behövs* och å andra sidan *Mångfald är politiskt korrekt*. Det första är ett förhållningssätt när man naturliggör mångfald som också anses vara något som samhället har behov och nytta av. Det andra förhållningssättet *Mångfald är politiskt korrekt* handlar om att deltagarna ser begreppet som något samhället har konstruerat. De ser det som ett begrepp som är viktigare för den "B: icke invandrande personen". De ifrågasätter också syftet med att använda sig av begreppet och att öka mångfalden inom en organisation. De ställer sig frågan om det är för att organisationen ska vara politiskt korrekt. Här kan vi se att deltagarna förhåller sig till begreppet på ett kritiskt sätt och de reflekterar kring vilket syftet är med dess användning.

Mezirow har beskrivit just kritisk reflektion som något där man ifrågasätter det sociala, kulturella och politiska förgivetagna och ifrågasätter syftet med det (Elkjaer och Høystrup 2006). Det är precis det som sker under detta tema anser vi. Istället för att "godta" den bild av mångfald som förmedlas på många arenor i samhället väljer man att kritisera detta och se det som inte något naturligt utan något skapat för ett syfte och frågan man ställer sig är vilket. Reynolds skriver också att kritisk reflektion ofta lägger speciell fokus på att analysera maktrelationer (Elkjaer och Høystrup 2006). Det kan vi också se tydligt genom att deltagarna ifrågasätter organisationers, politikernas och medias syfte med mångfald, parter som besitter stor makt. Bjärevall skriver också att diskursen om mångfald i samhället främst formuleras av dessa parter. Brookfield skriver att genom att reflektera kritiskt genom att söka antaganden och ställa frågor kan det leda till ett mer djupgående lärande. (Elkjaer och Høystrup 2006) Vi kan hålla med Brookfield om att man genom att kritisera något är öppen för att det finns alternativa sätt att förhålla sig till något.

De los Reyes skriver att när det gäller näringslivet framhålls de ekonomiska fördelarna med att formulera mångfaldsstrategier inom organisationerna. Etniska olikheter ses som berikande och att människor med olika etnisk bakgrund tillför samhället och arbetslivet nya, värdefulla erfarenheter och kunskaper (de los Reyes 2001). Som tidigare nämnts kritiserar hon detta förhållningssätt och menar att man blundar för verkliga maktojämnligheter. Deltagarna berör detta ämne när de påpekar att de märker skillnad hur de bemöts med mer respekt när de bär uniform. De menar att vissa invandrare blir "accepterade" medan problemet för majoriteten fortfarande finns kvar.

4.4. Mångfald är inte bara etnicitet

I alla intervjuerna framgår det att deltagarna upplever att begreppet mångfald är svårt att definiera. Dock är diskussionerna kring vad mångfald är tydligast i en av intervjuerna och det är främst här som samtalstemat *Mångfald är inte bara etnicitet* går att utläsa. Överlag märker vi att i samtliga intervjuer pratas det minst om vad mångfald är och mer om att det är ett komplext begrepp. Här i detta tema ser vi ytterligare en motsägelse till temat *Invandrare kan mångfald* där deltagarna verkar se sig själva som representanter för mångfalden, men här framkommer det att deltagare menar att mångfald innefattar olikheter mer allmänt och att det även kan innefatta svenskar.

I intervjugruppen där samtalstemat *Mångfald är inte bara etnicitet* främst framkommer, upplever deltagarna att mångfald inte bara handlar om kulturer, ursprung och etnicitet utan även om att en grupp svenskar också kan befinna sig i mångfald. Detta framkommer tydligt efter vår följdfråga "Vad är mångfald för er". Deltagarnas respons blir en

diskussion om definiering av mångfald och i citatet nedan framkommer det att mångfald inte bara handlar om etnicitet.

O: Alltså det är en *jättesvår* definitionsfråga vad mångfald är. Mångfald är ju - Just den här - Jag tycker Malmö är ett *extremt* bra exempel på mångfald. Det är en *gryta* av olika kulturer å *möten* med människor. *Möten* med människor från olika kulturer länder erfarenheter å det kan - Alltså mångfald kan ju vara i en skola med bara svenskar också. Du kommer från Umeå eller du kommer från Malmö. Det är stor skillnad - -

K: erfarenheter å bakgrund - - Alltså det behöver inte häng- hänga ihop med- - *varifrån* du kommer utan *vem* du är vad du har för erfarenheter -

EFTER KORT AVBROTT DÅ NÅGON KNACKAR PÅ DÖRREN FORTSTÄTTER DELTAGAREN.

K: Att ja man har olika erfarenheter. Alltså det behöver inte - Mångfald behöver ju inte ha å göra med ehm härkomst eller eller hudfärg eller nåt sånt - - Utan mer det eh det finns ju överallt

4.4.1 Så prats det om Mångfald är inte bara etnicitet

Här i detta avsnitt använder vi oss av diskursanalytiskt tillvägagångssätt för att förklara hur deltagarna pratar om samtals temat *Mångfald är inte vara etnicitet*.

Samtalstemat *Mångfald är inte bara etnicitet* uppkom tydligast i en av intervjugrupperna, i samband med vår följdfråga om vad mångfald är för dem. De fick möjlighet att reflektera kring begreppet och kom fram till att det inte enbart innebär etniska skillnader utan skillnader i allmänhet och att det även gäller svenskar. Det finns en motsägelse mellan detta och samtals temat *Invandrare kan mångfald*. Å ena sidan är mångfald något som de i egenskap av invandrare har kunskap om, å andra sidan har det ett bredare innehåll som innefattar fler olikheter än etniska och kulturella. Enligt Bjärevall (2000) finns ingen tydlig beskrivning vad mångfaldsbegreppet innebär och att begreppet är komplext. De fick möjlighet att resonera kring vad begreppet innebär och föra samman sina olika förhållningssätt till det. Här anser vi att de har använt sig av Schöns (1983) begrepp *reflection-on-action* det vill säga reflekterar om en företeelse. Man kan också se genom vårt sätt att benämna samtals temat *Mångfald är inte bara etnicitet*, att vi tolkar det som att det var mer naturligt för deltagarna att prata om mångfald som något framförallt berörande dem själva som invandrare. I samband med vår följdfråga vad mångfald innebär för dem, kom detta något motsägelsefulla sätt att se på begreppet fram.

Begreppet har ”suddiga konturer och svävande teoretiska och empiriska grunder och har kommit att användas i relation till vitt skilda företeelser.” (de los Reyes 2001 s.11) Här ser vi att begreppet har en komplexitet som deltagarna också nämner flera gånger. Hon fortsätter med att begreppet är tillräckligt brett och svävande för att många uppfattningar ska kunna inrymmas i det och även tillräckligt diffust för att även inrymma motstridiga tolkningar. Ingen och alla dessa tolkningar kan göra anspråk på att förfoga över begreppets exakta innehåll (de los Reyes 2001). Här får motsägelserna i deltagarnas sätt att prata om mångfald en viss förklaring. Som vi skrivit tidigare kan begreppet innefatta både olikheter i allmänhet, men att fokus ofta har kommit att handla om den invandrande befolkningen. Det är denna motsättning som deltagarna förhåller sig till under intervjun och som blir tydlig i motsättningen mellan samtals temana *Invandrare kan mångfald* och *Mångfald är inte bara etnicitet*. De los Reyes (2001) skriver att dessa ambivalenser och oklarheter för att beskriva begreppet mångfald är viktiga för att förmedla begreppet som en vision. De kan istället tolkas som uttryck för begreppets öppenhet inför varierande infallsvinklar. Detta antar vi ytterligare kan spå på synen på visionen mångfald som en enbart positiv sådan.

Enligt Schön (1983) är en persons förhållande till hur denne rannsakar något beroende av hans attityd gentemot den verklighet som denne befinner sig i. Precis som Schön skriver

beror det sätt på vilket man ramar in något hur man sedan förhåller sig till och tolkar företeelsen. Deltagarna talar om mångfald på olika sätt och det tolkar vi som att de förhåller sig till begreppet på olika sätt. Detta syns exempelvis i *Invandrare kan mångfald* där man ser mångfald i huvudsak som etniska variationer och *Mångfald är inte bara etnicitet* där även andra olikheter innefattas i begreppet. I *Mångfald behövs* pratar deltagarna om mångfald som något positivt som samhället har nytta av medan i *Mångfald är politiskt korrekt* som något som samhället konstruerat för egna syften. Enligt Sandberg (1994) kan samma person förhålla sig till samma sak på olika sätt. Det la vi också märke till i analysen att samma person kunde uppfatta mångfald både som något som invandrare kan och något som innefattar mer än etniska variabler. Några av deltagarna pratade både om mångfald som något som behövs i samhället och om mångfald som ett politiskt konstruerat begrepp.

Den intervjugrupp som gav en mer positiv bild av mångfaldsbegreppet hade också en mer positiv bild av kursen. De två intervjugrupper som hade ett mer kritiskt förhållningssätt till mångfald förmedlade också mindre positiva uttalanden om kursen. Vi uppfattar att deltagarna i dessa två intervjugrupper menar att mycket av uppmärksamheten kring mångfaldsfrågan kommer från media och samhället. En deltagare uttrycker också att mångfald har blivit ett ”O: modeord”.

5. Hur pratar deltagarna om sitt lärande i relation till kursen?

Här i kapitel fem redogör vi för vår andra frågeställning *Hur pratar deltagarna om sitt lärande i relation till kursen*. Resultatet för denna frågeställning redogörs under de tre samtalsteman; *Inget eller litet lärande*, *Praktik kontra Teori*, samt *Lär om andra och sig själv*. Som vi skriver i kapitel 3.6, redogör vi för varje enskilt samtalstema för sig samt tar vi upp de kopplingar vi kan se mellan de tre olika temana samt till viss del kopplingar till vår första frågeställning *Hur pratar deltagarna om mångfald*.

I anknytande avsnitt till varje samtalstema ger vi en diskursanalytisk redogörelse för vår tolkning på hur deltagarna förhåller sig till frågeställningsområdet lärande. Vi väljer att analysera våra utlästa samtalsteman var för sig och vi avslutar kapitlet med att sammanknyta vårt resultat och vår analys för hur deltagarna pratar sitt lärande i relation till kursen.

5.1 Inget eller litet lärande

I samtliga intervjuer märker vi att den gemensamma responsen från deltagarna på intervjutema *Tankar kring kursen*, är att de upplever att kursen inte direkt gav något samt att de inte kommer ihåg speciellt mycket från den. Vi uppfattar det som att en klar majoritet av deltagarna inte finner ämnet intressant. Vi tolkar det som det dels beror på att de upplever att de redan har kunskapen och att de inte gillar delar av pedagogiken i kursen. Dessutom är samtliga deltagare mer intresserade av det praktiska arbetet som brandman, då det är deras mål i projektet.

Deltagarnas inledande kommentarer på intervjutemat *Tankar kring kursen* kan sammanfattas i följande uttalanden: ”G: den var ointressant” och ”I: Jag har inte lärt mej så mycket”. En av anledningarna till detta anser flera deltagare bero på det pedagogiska förfaringssättet. Till exempel framkommer det i intervjuerna att det gavs liten möjlighet till diskussion, istället var det mer information som förmedlades utan möjlighet för deltagarna att kommentera. Citat nedan visar hur två deltagare uttrycker detta.

C: Det var mycket eh bla bla bla bla (...) just eh av eh av det materialet vet inte jag om jag kommer ihåg ett *skit* alltså helt ärligt - -”.

B: Men det var inte så mycket om *mångfald* heller. Det handla mer *om* hur man framför informationen –

C: *Om* hur man framför – Ja precis.

En annan anledning till att deltagarna inte upplever att kursen har gett något är de anser sig redan kunna mångfald, vilket vi tog upp i avsnitt 4.1 *Invandrare kan mångfald*. En deltagare menar att genom erfarenheter i livet har personen fått kunskaper och lärt sig mer än vad kursen kan erbjuda. Genom vår bakgrundsinformation vet vi att kursen bland annat innefattade ämnet kommunikation, i samband med rollen som brobyggare. Dock upplever deltagarna inte heller denna aspekt av kursen som användbar, ”L: Den har inte hjälpt *mej* å kunna kommunicera bättre med - - Eller bygga fler broar”, säger en deltagare. Några andra deltagare kan se att de ändå har lärt sig några nya ord och begrepp, men i huvudsak tolkar vi deltagarnas tankar kring kursen som att de upplever att kursen inte är speciellt användbar i praktiskt syfte.

5.1.1 Så pratas det om Inget eller litet lärande

Här i detta avsnitt använder vi oss av diskursanalytiskt tillvägagångssätt för att förklara hur deltagarna pratar om samtalstemat *Inget eller litet lärande*.

Jarvis talar om att ett icke-lärande kan ske och det kan bland annat bero på att man på förhand anser sig ha en förståelse av något och därför inte lägger märke till nya läromöjligheter (Jarvis 1987). Detta ser vi också som en av anledningarna till att deltagarna inte upplevde sig ha nytta av kursen. De flesta upplevde som syns i temat *Invandrare kan mångfald* att de hade kunskapen redan. För att tilläggnelsen av ny kunskap ska äga rum krävs en drivkraft (Illeris 2006). Drivkraften att lära sig vad kursen i mångfaldskunskap handlade om var inte speciellt hög och det kan bero både på att man upplevde att man hade kunskapen redan och att som vi kommer att se i nästa tema att målet för alla är att bli brandmän och man såg liten koppling mellan kursen och sitt personliga mål. Vuxna lär sig det de vill lära sig, det som de upplever meningsfullt och sätter upp strategier relaterade till personliga mål. Pedagogiken kan i mycket hög grad påverka elevers lärande och inställningar (Illeris 2006). Många deltagare påpekade att de inte uppskattade det sätt på vilket kursen lärdes ut och det får i sin tur betydelse för möjligheten till lärande.

Vi tolkar situationen som att på grund av olika aspekter upplevde deltagarna att inget lärande skett. Situationen gav också liten möjlighet till reflektion för deltagarna. Reflektionen är en central förutsättning för att åstadkomma lärande genom förändring av förståelse (Sandberg & Targama 1998). Därför är vår slutsats vad gäller detta tema att ingen reflektion uppstod.

5.2. Praktik kontra Teori

Samtalstemat *Praktik kontra Teori* växer fram främst i diskussionerna kring vad kursen gett och varför deltagarna har sökt sig till projektet. Under intervjuerna får vi en tydlig bild av att deltagarnas mål med utbildningen är att bli brandmän och det är anledningen till att de har sökt sig till projektet. Detta leder till att vi kan utläsa temat *Praktik kontra Teori* när deltagarna återkommer till att det intressanta med kursen är det operativa arbetet som brandman, och därför upplever de inte kursen givande. De ser alltså inget större behov av mångfaldskunskaper eftersom deras roll som brandman är praktiskt arbete. Under detta tema *Praktik kontra Teori* ska vi visa hur deltagarna pratar om brandmanskunskaperna som konkreta och användbara, medans mångfaldskunskaperna som de fått i form av teori

är något som de inte på ett tydligt sätt kan se sig ha någon användning av. Istället efterfrågar deltagarna mer praktik där de får prova på att agera i verkligheten.

Uttalandet ”B: Jag är här för att jag vill bli brandman” sammanfattar kort och koncist samtliga deltagares inställning. Ett annat tydligt och talande uttalande är ” C: Vi är väldigt mycket för den *praktiska* biten. ”. Det som främst verkar locka deltagarna är den praktiska biten av brandmansyrket, det vill säga att jobba operativt som brandman. Vidare i intervjuerna när deltagarna jämför brobyggararbetet med brandmansarbetet säger en deltagare att ”B: Å jag tror om man inte *inriktar* sig på att jobba som brand- å säkerhetsvärd så tror jag inte man har det *tänket* riktigt - - ”.

Det verkar som att deltagarnas intresse ligger snarare i brandmansyrket än i brobyggararbetet, vilket en deltagare tydligt uttrycker ” H: Det är det fysiska alltså operativa arbetet som lockar mej faktiskt.”. En annan deltagare uttrycker sin inställning till kursen som ” K: *jag* vill bara traggla mej igenom det alltså -” sen fortsätter samma deltagare med att visa var intresset finns ”K: Så att eh man kommer in på det eh actiongrejen.”. Denna inställning till kursen och att brobyggararbetet inte lockar är återkommande i intervjuerna, vilket följande två uttalanden är ytterligare exempel på ”H: det är lite svårt å gå in på den här brobyggargrejen när du har i ditt huvud att du vill bli brandman.” och ” C: Vi är ju inga brobyggare. Så enkelt är det. Vi har inte varit å kommer inte att bli det”. Det deltagarna finner lockande och intressant är det praktiska arbetet och en deltagare förklarar varför ”B: jag menar *lära* dig saker gör du när du är praktiskt ute å arbetar med det.”.

En annan deltagare ser att arbetet som brobyggare ligger i personligheten om du är ”H: ämnad (...) eller är du *inte* ämnad för å vara en brobyggare.”. I en intervju framkommer det också att synen på teori är att den är tråkig och att den hade upplevts vara ”E: ja *MYCKET MER GIVANDE* om man *gjorde* det alltså ut på praktik” som en deltagare uttrycker det och förklarar att anledningen är att det hade gett insyn i hur ”E: pass allvarligt ämne det här är egentligen”. I diskussioner om kursen framkommer det att begreppen i kursen anses vara svåra att ta till sig. En deltagare verkar mena att ”F: genom att lägga olika saker i olika fack (...) blev kanske lite mer komplicerat än vad det behövde vara”. En annan kommenterar det med att ”K: Man lärde sej lite fler ord kanske”. Senare i intervju vidareutvecklar samma person sitt uttalande om vad kursen har gett, vilket vi visar i citatet neda.

K:(..) det här med orden (..) Jag kan använda olika begrepp på på nånting - - Alltså jag kan eh jag kan prata med nån som kan det. Å jag kan använda samma termer så att man förstår varandra där till exempel. Det eh det är en sak man har fått ut av den. (...)

I ett annat samtal kring vad kursen har gett kommer även en av deltagarna här in på hur ens förkunskaper kan ha inverkan på hur och om man tar man till sig kunskaperna som förmedlas i kursen. Detta samtal uppstår i en diskussion kring fördomar där deltagaren säger att om du har erfarenhet av det, det vill säga ”H: kanske varit *MED OM DET MER* än andra” har du kanske tillgodogjort dig kunskaper som inte kan förmedlas i kursen. Vidare verkar deltagaren mena att kursen kan ge kunskap om fördomar till de som inte har den erfarenheten, vilket vi ser som ännu ett exempel på tilltro till den praktiska erfarenheten till fördel för teori när man ska lära sig något.

När vi vid en av intervjuerna presenterar intervjutemat *Förväntningar* kommer en av deltagarna direkt in på att teorierna i kursen upplevs som ”O: rätt flummigt” och ifrågasätter om dessa teorier är mer trovärdiga än deltagarens egna kunskaper om mångfald. Deltagaren verkar mena att de egna kunskaperna kommer ju från personlig erfarenhet av mångfald och

behöver därför inte vara sämre än de teorier som tas upp i kursen. Vi tolkar det som att personen här ställer sin praktiska erfarenhet mot kursens teoretiska del. Denna inställning anser vi även visar på ännu en viss motsägelse till avsnitt 4.1 *Invandrare kan mångfald*. Eftersom deltagaren här upplever mångfaldsbegreppet som komplext samtidigt som personen anser sig kunna mångfald då personen ”O: är i mångfald”. Citatet nedan visar motsägelsen.

O: (...) Jag hade dom förväntningar att varför ska man lära ut mångfald till en grupp som redan är i mångfald. För att vi är ju redan i mångfald. Vi lever i mångfald vi som är här. (...) Det är inte som eh ett ämne som engelska eller samhällskunskap där det finns fakta å där du kan följa utan det är rätt flummigt att det är bara teorier om mångfald. Å deras teorier är inte nödvändigtvis bättre än våra - - Å därför känner jag att då är det väl bättre å prata om mångfald med folk som inte är i mångfald. Kanske i svenska slutna grupper än det här - - där jag känner att VI KAN. Det känns som det. Rent instinktivt så kan vi det. (...)

5.2.1 Så pratas det om Praktik kontra Teori

Här i detta avsnitt använder vi oss av diskursanalytiskt tillvägagångssätt för att förklara hur deltagarna pratar om samtalstemat *Praktik kontra Teori*.

I samtalstemat *Praktik kontra Teori* framkom att deltagarna ansåg att det praktiska arbetet som brandmän är mer givande än teoretiska kunskaper. Kursens teoretiska delar ansågs av flera vara tråkiga, ointressanta och kanske lite onödiga. ”B: Jag menar *lära* dig saker gör du när du är praktiskt ute å arbetar med det.” och ” K: Man lärde sej lite fler ord kanske” är exempel på kommentarer.

Deltagarna skiljer mellan praktik och teori, om än någon upplever att man kan ha användning av teorin för att förstå det praktiska. Malinen skriver att reflektion separerar tanke från handling. Han menar att när vi ser på vår erfarenhet på distans får vi möjlighet att skapa mening och förstå den (Elkjaer och Høystrup 2006). På det sättet gör han en åtskillnad mellan teori och praktik där teorin utgörs av reflektionen (tanken) och praktiken utgörs av en handling. När deltagarna pratar om kursen och sin yrkesroll upplever vi att de gör en liknande uppdelning mellan de två. Vi menar att det är lätt att man gör en uppdelning mellan begreppen, att man med enkelhet föreställer sig att man genom reflektionen eller teorin distanserar sig från det praktiska och får en möjlighet att se det i ett nytt ljus. Schön däremot separerar inte handling från tanke utan säger att vårt vetande finns i vårt agerande. (Schön, 1983) Han menar att när man gör praktik av teorier krävs att man ständigt gör val under genomförandets gång. Själva genomförandet får betydelse för hur man använder sig av de teorier man lärt sig (Schön 1983) - Teorier och idéer är tätt sammanlänkade med sätt att förstå och agera (Brinkmann och Elmholdt 2006).

I *reflection-in-action* kompletterar tänkande och agerande varandra, de påskyndar varandras utveckling samtidigt som båda sätter gränser för varandra (Schön,1983). Deltagarna återkommer ofta till att det är i praktiken man lär sig något. Här passar Schöns (1983) *reflection-in-action* in där man tänker medan man agerar. Det sker när något oväntat händer. Då börjar vi fundera på hur och varför det överraskande resultatet uppstod och vi kan bli medvetna om vår egen kunskap för att lösa situationen.

Samtidigt nämner någon av deltagarna att genom teorier kan man förstå något i ett större sammanhang och använda sig av det i en likande situation. Enligt Schön kan även *Reflection-in-action* från en unik situation användas i andra situationer som personen befinner sig i. Erfarenheten läggs till personens repertoar av handlingsmönster som denne kan använda för att förhålla sig till nya situationer (Schön 1983). Tranquist (1998) skriver att *reflection-in-action*

är viktig i många yrken, speciellt de som innehåller en hög grad av oförutsägbarhet, till exempel yrken där man arbetar med människor, där den kan sägas vara nödvändig.

Men finns det situationer där det inte passar att man stannar upp och tänker? Schön skriver att det finns tillfällen där det är farligt att stanna och tänka såsom exempelvis, vid eldsvåda, i trafiken. Där finns ett behov av omedelbar respons och om detta inte sker kan det få stora konsekvenser. (Schön s.278) Här kan vi känna igen deltagarnas fokusering på att brandmansyrket är ett praktiskt inriktat yrke. Men vi menar att det är just genom den erfarenhet som byggts upp genom handling och tanke som gör att man vet hur man ska agera i en situation som kräver snabb respons. Vi menar att den kunskap som sitter i ryggraden har uppkommit både genom att praktiskt utföra det och att reflektera över vad som gick rätt och fel i tidigare situationer.

5.3 Lär om andra och sig själv

I detta avsnitt redogör vi för samtalstemat *Lär om andra och sig själv*. I samtliga intervjuer framkommer det att flertalet av deltagarna upplever att kursen ger en möjlighet att lära om andra kulturer och hur andra personer fungerar. Majoriteten av deltagarna uttrycker att det finns möjlighet att lära sig mer om sig själv och sina fördomar, när de konfronteras med andras värderingar. Vi uppfattar att deltagarna främst upplever ett lärande i kursens övningar samt i de diskussioner som uppstår i samband med dessa övningar.

Här under samtalstemat *Lär om andra och sig själv* visar vi först på hur deltagarna pratar om hur de *lär om andra* och därefter går vi in på hur deltagarna *lär om sig själv* genom andra.

5.3.1 Lär om andra

I detta avsnitt redogör vi för hur vi ser att deltagarna pratar om hur de lär om andra i relation till kursen.

Deltagarna pratar om att kursen har gett tillfälle att lära om andra kulturer och att de genom övningar har fått ta ställning till olika påståenden, vilket har lett till diskussioner under övningarna. Flera deltagare säger att dessa diskussioner bland annat ger en möjlighet att förstå hur andra agerar och tänker, när man tvingas ta ställning för eller emot. Någon deltagares upplevelse av dessa övningar är ”D: ja hela gruppen lär sig av varandra. Man får acceptera andras åsikt”. Andra kommentarer om dessa övningar i kursen är att de var intressanta, lärorika och någon deltagare uttryckte det som att det var intressant att lära sig om ”K: *andras kulturer hur olika kulturer är uppbyggda*”.

En annan framträdande synpunkt om kursens övningar kommer från en deltagare som inte tycker att kursen har gett något alls, men säger ändå att ”A: (...) det har *gett* är att vi har fått lära känna varandra kanske bättre eh (...) hur vi eh tänker och hur vi skulle agera i vissa situationer till exempel”. Personen här får medhåll från övriga deltagare och denna upplevelse av övningarna utläser vi som genomgående i alla intervjuer. Ett annat exempel på att övningarna upplevs har gett något kommer från en deltagare som säger att de var ”O: faktiskt jättebra”. Sedan fortsätter samma deltagare med att säga ”O: Mer för att man fick ta ståndpunkt - Man fick tänka till på ett annat sätt”. Efter medhåll från övriga deltagare avslutar samma person sitt uttalande med orden ”O: Framförallt fick man se att människor tänker annorlunda - - som man inte tror”.

En intressant aspekt på om deltagarna anser att kursen har gett dem något eller inte, visar sig när deltagarna inledningsvis uttrycker att kursen inte har gett dem något. Senare i intervjuerna tyder uttalandena på att deltagarna ändå upplever att kursen och då främst övningarna har gett dem något. Detta är tydligt hos en person som i början av intervjun framhåller att det mesta från kursen är glömt, men säger senare att kursen har gett något och får medhåll av andra deltagare. På vår följdfråga om de ”upplever att man har fått ut någonting av kursen” blir responsen; ”K: Ja absolut”, ”O: Ja det är klart man har. Man lär sej *alltid*”, ”K: (...) jag kan använda olika begrepp på nånting - - Alltså jag kan eh jag kan prata med nån som *kan* det.(.)”, O: Ja dom framkalla ju diskussioner som vi kanske inte hade haft i vanliga fall. Så där lärde man sej”.

5.3.2 Lär om sig själv

I detta avsnitt redogör vi för hur deltagarna pratar om att lära om sig själv. I teoriavsnitt 2.4.1. skriver vi att våra egenskaper blir uppenbara i kontrast med andra. När man konfronteras med andra sätt att förhålla sig blir man medvetna om sina egna och på det sättet leder vägen till självkänedom över kunskapen om andra. Detta synsätt använder vi i vår tolkning av hur deltagarna samtalar kring hur de lär om sig själv genom andra.

I intervjuerna framkommer det att deltagarna upplever att de har fått möjlighet att lära om sig själva genom diskussioner de hade i samband med övningar under kursen. Genom övningarna har deltagarna fått uppleva hur de själva och andra reagerar i olika situationer, som när det finns skilda åsikter till exempel. Deltagarna ger exempel på att de kan använda sig av detta i framtida situationer Detta är också, enligt en av kurssamordnarna, ett av målen med kursen. Man vill att deltagarna genom olika värderingsövningar ska få möjlighet att öva på att konfronteras med andras åsikter och värderingar. Genom dessa lär de sig mer om hur de reagerar inför vissa åsikter och kan också diskutera varför man reagerar på det ena eller andra sättet.

I deltagarnas samtal kring övningarna framkommer det tydliga uttalande som visar på att deltagarna ser att de lär om sig själva genom andra. Vi tolkar att deltagarna upplever att övningarna fick dem att fundera på bland annat sitt agerande och att de själva kan ha fördomar. Följande kommentarer från tre olika deltagare och visar på detta: ”B: Amen tänker jag rätt här eller är det någonting jag kan lära mig ur det här.”, ”C: att *VI SJÄLVA* kan ha fördomar att hur alltså hur man påverkar olika andra” och ” AK: kursen var intressant i sej för den handla ju om *oss* egentligen - - Asså ja våra likheter å våra skillnader liksom.”

I de två intervjuer där diskussioner om fördomar blev relativt långa och intensiva, pratar deltagarna bland annat om vad fördomar är, vad man kan lära sig av dem och de kom även in på sådant som hade tagits upp under kursen. I en av dessa intervjuer uttrycker en deltagare att man genom fördomar kan man lära om sig själv. Deltagaren verkar också mena att ju mer man lär sig om andra människor desto mer kunskap får man själv, vilket citatet nedan visar på.

F: brobyggartutbildningar om andra människor å speciellt när man lär sej om *ANDRA MÄNNISKOR* då blir det ju lik- Kunskapen ta ju liksom aldrig slut på något sätt. Alltså man kan ju lära sej *HUR MYCKET SOM HELST* om alla människor. Å desto *mer* man lär sej desto ja desto *bättre* blir man - - Så eh vilket sätt är det *inte* intressant brobyggartutbildningen

Vidare i ovancerade intervju kan vi utläsa att deltagaren anser att man kan lära sig mer om sig själv genom att bli medveten om sina fördomar, vilket leder till att man kan förutse hur man kommer att agera i vissa situationer. Detta sätt att se på fördomar kan vi även utläsa i den

andra intervjun där diskussionerna om fördomar blev relativt lång och intensiv. En deltagare pratar här om fördomar med ett tonläge som varierar mellan skämtsamhet och allvarlighet. Vi tolkar deltagarens uttalande i detta sammanhang som att i sökandet av bekräftelse på en fördom, finner man ofta något som kan bekräfta fördomen. Deltagarens uttalande fortsätter lite senare med att man lär sig av fördomar genom att bli medveten om att man har dem, hur man använder dem och att vara öppen med att dom finns. Personen uttrycker sitt sätt att se på fördomar på ett tydligt sätt vilket vi visar i citatet nedan.

O: (...) Vi har *alla* fördomar mer eller mindre. (...) Å ibland får man dom bekräftade åsså. Det innebär inte att dom är sanna men att nån människa är så. Å man *GÖR DET*. Man söker den bekräftelsen på sina egna fördomar. Å det tror jag vi alla gör. Så är det. Du har en åsikt å sen letar du efter *den* hos den gruppen bara för att få det bekräftat. Ser du *en* som gör det av hundra då har du fått den bekräftat. 'Ja men dom är så jag har sett det'. (vårt tillägg: kommentarer från andra deltagare uteslutits) : O: Bara å vara medveten om att vi är det å veta på ett ungefär när man applicerar dom på folk eller inte - - Det är nog det viktiga - - Då kan man se bortom dom. Jag tycker man ska kunna skämta om dom åsså. (...) Men gör man det medvetet med vad man gör å att man *inte* gör det för att trycka ner nån så tycker jag då *öppnar* du dej då gör du inte - - När det blir stängt så det är då det blir farligt när du stänger in det å gömmer det. För då blir det *dolda* fördomar (...)

Personen i denna intervju får en del medhåll från övriga deltagare men diskussionen om fördomar blir relativt intensiv, när några deltagare försöker komma överens om vad som menas med fördomar. Om det är ett positivt eller negativt laddat ord och om det är ok att skämta om fördomar. Trots att flera deltagare håller med om det sistnämnda, är de ändå överens om att "folk" ser fördomar som något negativt. Detta uttrycker en deltagare tydligt "K: Ja men det *ANVÄNDS JU* i en *negativ* klang". Efter ytterligare diskussion kommer deltagarna även överens om: "O: Egentligen är fördom ett begrepp som vi använder på att generalisera en grupp" K: Ja jag är med utifrån den definitionen men så ser ju inte folk - O:: Men vi *borde*. K: Ja *det* kan jag hålla med om

I slutet av denna diskussion utläser vi att en deltagare menar att resonera och diskutera om fördomar leder till medvetenhet om att det är just fördomar. I kursens övningar fick deltagarna möjlighet att öva på att genom diskussion lära sig konfrontera olika problem med olika personer. Detta sätt att diskutera uppfattar vi att deltagare i två av gruppintervjuerna uppskattade och det framkommer att en anledning är att i samtal med andra lär man sig om andra. En deltagare säger: H: att man lär sej mycket om man pratar med olika å konfrontera olika problem med olika typer av människor".

5.3.3 Så prats det om Lär om andra och sig själv

Här i detta avsnitt använder vi oss av diskursanalytiskt tillvägagångssätt för att förklara hur deltagarna pratar om samtalstemat *Lär om andra och sig själv*.

Sammanfattningsvis framkom att flertalet av deltagarna upplevde att kursen gav en möjlighet att lära om andra kulturer och hur andra personer fungerar genom övningar och diskussioner som uppstod. Ett antal deltagare menade också att de genom att få öva sig i att se att andra tänker annorlunda än en själv och acceptera det, så kan det leda till att man är mer förberedd för situationer i yrkesrollen där man möter åsikter olik de egna.

Lärande omfattar två skilda processer. Det första är samspelet mellan individen och omgivningen och tillägnelse. Det andra är den individuella tillägnelsen av den påverkan som kommer från omgivningen. Det innebär vanligtvis att de nya impulserna knyts samman med resultaten från tidigare relevant lärande vilket ger resultatet dess unika särprägel. Lärande har alltså både en individuell och en social sida (Illeris 2006) Detta blir tydligt i deltagarnas

beskrivning av framförallt de praktiska övningarna. Övningarna genomförs tillsammans så det representerar den sociala delen men samtidigt kräver övningarna att man rannsakar sig själv och där kommer det individuella in.

Flertalet av deltagarna framhöll att värderingsövningarna var ett tillfälle då det blev motsättningar mellan olika åsikter och värderingar. Som Schön (1983) framhåller uppkommer reflektion i situationer som är mångtydiga och komplexa och innehåller en hög grad av oförutsägbarhet. När deltagarna konfronterades med varandras skilda åsikter fungerade det som en trigger till reflektion, då det fick dem att ifrågasätta om det egna sättet att förhålla sig var det enda rätta.

Övningarna handlade om att förhålla sig till olika antaganden som ventilerade deltagarnas värderingar. Lahdenperä skriver att värderingar kan uttrycka bland annat attityder och reaktioner inför olika fenomen. Värderingar är också en central del av den kultur en människa tillhör. Gemensamma värderingar används därför för att markera samhörighet mellan olika människor samt att särskilja sig från andra med annorlunda värderingar. Kulturen utgör den självklara och därför omedvetna bakgrunden till våra värderingar. Man ser sina värderingar som självklara och som representationer av verkligheten. Hur vi tolkar och ordnar vår sociala verklighet bygger till stor del på värdegrunden som i sin tur bygger på föreställningar inklusive fördomar och etnocentrism. För att man ska kunna distansera sig och tydliggöra dessa etnocentriska föreställningar krävs att de konfronteras med andra sätt att uppfatta och värdera företeelsen. "Det är kontrasten mot andra som gör det egna medvetet" (Lahdenperä 2001 s.13)

Hedin skriver i samma bok att inga egenskaper blir uppenbara förrän de kommer i kontrast med andra. Vi ser alltså inte våra egna särdrag så länge det är de enda vi varit i kontakt med. Man är tvungen att förstå att den *egna* kulturen också kan vara obegriplig både för en själv och för andra. Vägen till självkännedom går över kunskapen om andra. Om man har förmåga att ta ett steg tillbaka och se sin egen kultur "utifrån" då kan man upprätta en ny relation till den (Hedin 2001). Detta beskriver deltagarna tydligt när det gäller värderingsövningarna. De blev tvungna att rannsaka sig själva och inte ta det egna förhållningssättet för givet. Här ser vi återigen kopplingen mellan lärandets sociala och individuella sida. Vi behöver den andre för att bli medvetna men förändringen sker i oss själva.

Kulturen är inte enbart en grund för våra värderingar utan också en förutsättning och bärare av språk, förhållningssätt och teorier rörande tänkande och lärandeaspekter. (Boud et al 2006) Kulturen påverkar därmed hur vi förhåller oss till något. Boud et al skriver att basen i interkulturell kompetens är en interaktiv process av kritisk reflektion. Här återkommer vi till begreppet kritisk reflektion där man kritiskt ifrågasätter syftet med något. Vad kritisk reflektion handlar om när det gäller interkulturell kompetens är att personen bryter sig ut från den egna kulturella referensramen och utvidgar mängden tolkningar man kan använda sig av (Boud et al, 2006).

Antal och Friedman (2006) har skapat termen *negotiating reality*, förhandla om verkligheten. Om man genom diskussioner med andra blir medveten om sitt eget sätt att se på verkligheten, sin egen kulturella referensram blir man också medveten om att man kan ändra den och därmed kan välja hur man kan förhålla sig till något. Det skapar förutsättningar för *double-loop learning*. *Negotiating reality* handlar inte om att kompromissa för att enas om en åsikt. Tvärtom uppmuntrar det till att argumentera för det man anser rätt men lika passionerat upptäcka var man misstar sig. Fastän *negotiating reality* handlar om att upptäcka orsaken

bakom agerandet betyder det inte att man ska undvika känslor. Tvärtom uppmuntrar det personer att förstå varför man har så mycket känslor angående något. De skriver vidare att det handlar om att skifta reflektionen från en inåtgående process till en öppen delad reflektion. Detta kan skapa missförstånd och konflikter men dessa konflikter skapar förutsättningar för lärande (Antal och Friedman 2006). Detta påpekades specifikt av några deltagare att de först blev upprörda över de andras åsikter men sen fick fundera över varför de *själva* reagerade som de gjorde. Flera av deltagarna poängterade också värdet i att öppna upp och ventiler sina värderingar. Det är först då man kan bli medveten om vilka värderingar man har och hur man förhåller sig till dem och andras värderingar.

Enligt Boud et al (2006) är det i tvetydiga, komplexa situationer som lärandepotentialen är som störst och när konflikter skapas kan det trigga igång en reflektionsprocess. Man tvingas reflektera när man möter förhållningssätt som är olik det egna. När deltagarna beskriver vad som skett när de hade sina övningar tycker vi att det stämmer bra överens med begreppet *negotiating reality*. Argyris skriver också att när man öppet diskuterar och reflekterar kring varför man agerar på ett visst sätt ökar det möjligheten att bli medveten om det och därför kunna förändra det. Att reflektera över det är det första steget till förändring (Argyris et al 1985).

Enligt Mezirow (Elkjaer och Høystrup 2006) handlar reflektion om att ställa sig frågorna hur och varför och det är just de frågorna deltagarna fick anledning att ställa till varandra och sig själv under värderingsövningarna. Illeris (2006) relaterar begreppet ackommodativt lärande till begrepp som reflektion, kritiskt tänkande och medvetenhet. Ett ackommodativt lärande där etablerade mentala strukturer utmanas kan sägas uppstod för deltagarna. De konfronterades med åsikter olika deras egna och fick möjlighet att omvärdera sin åsikt. Vi kan inte göra gällande att detta verkligen skett för deltagarna men vi märkte under intervjun att de upplevde att de fått möjlighet att omvärdera sina egna åsikter och några pratade om att de fått en större öppenhet gentemot andras värderingar. Deras egna var inte längre lika självklara för dem.

När lärandet uteblir

Vi undrar om det automatiskt sker ett lärande när man möter andras åsikter och värderingar.. Argyris skriver att en fundamental förändring av en persons inre är mycket svårt att uppnå. (Argyris et al 1985) Illeris (2006) fortsätter med att en omstrukturering av det mentala schemat förutsätter att individen har ett behov eller ett intresse av att mobilisera energi för en sådan rekonstruktion.. Enligt Piaget sker istället ofta att individen förvränger informationen utifrån så att de anpassas till de redan existerande strukturerna. Detta är mindre energikrävande och påfrestande än att strukturera om de mentala schemana. Detta förekommer ofta när det gäller fördomar. En viss felaktig förståelse har byggts upp som skulle vara mycket krävande att överge, vilket gör att individen systematiskt förvränger impulser som motsäger den redan befintliga förståelsen. (Illeris 2006). Här kan man också dra paralleller till Schön att, till motsats vad vi skrivit tidigare att osäkerhet leder till reflektion och tydliggörande, så menar han att osäkerhet också kan skapa en försvarsreaktion där personen förnekar sin osäkerhet. Detta kan relateras till *single-loop learning*.

Deltagarna för en diskussion om fördomar där de säger att alla har fördomar men att de också upplever att genom att ventiler sina fördomar, bl. a genom kursen i mångfaldskunskap kan man bli mer medveten om dem. Hedin skriver att när vi tolkar våra egna värderingar och förhållningssätt som bättre än andras uteblir lärandet och istället skapas fördomar. För att minska fördomar krävs en förändrad attityd och att öka kunskaperna om andra kan vara en del på vägen i förändringen av attityderna (Hedin 2001).

När situationen leder till lärande

Deltagarna säger också att de genom att bli medveten om sina fördomar kan få en förmåga att "se bortom dom" när de kommer i en situation som triggar igång deras fördomar. Schön (1983) skriver att hur man hanterar en situation beror på *hur* man definierar den och det gör vi genom att skapa en ram för *hur* vi tänker på situationen, hur vi organiserar fakta för att berätta för oss själva och andra vad som händer och hur vi ska hantera en specifik situation. Vi tolkar det som att deltagarna menar att de i situationen reflekterar över sitt egna sätt att förhålla sig till situationen, blir medveten om sina egna fördomar och väljer ett annat sätt att förhålla sig. Detta anser vi liknar det självkorrigering, självreflexiva system som Argyris et al (1985) nämner. Även Illeris (2006) beskrivning av att man genom ackommodation får lärandet den "generella användbarhet" (Illeris 2006 s.63) som vi kan använda i olika och oförutsedda situationer. Vi reflekterar och blir medvetna i situationen och kan sedan använda den erfarenhet situationen gav i andra situationer.

Boud et al (2006) skriver att man kan skilja på självreflektion som är riktad inåt det egna jaget och skild från direkt handlande och reflektion som är riktad utåt till den pågående situationen någon är aktiv i. Det är också enligt vår tolkning vad våra två sistnämnda teman handlar om. *Praktik v. teori* handlar om att reflektera utåt till en pågående situation medan temat *Lär om andra och sig själv* mer handlar om självreflektion riktad inåt. Däremot tycker vi att ovanstående beskrivning av hur deltagarna riktar fokus på sina egna fördomar i en situation innebär en förening av dessa två. Situationen triggar igång reflektion över de fördomar man har och genom att förhålla sig till dem på ett annat sätt förändras också agerandet i den specifika situationen.

Schön (1983) skriver också att *reflection-in-action* även innefattar ett mer grundläggande sätt hur man förhåller sig till något. Detta förändras inte lika enkelt som förhållningssättet till en specifik situation. Det mer grundläggande förhållningssättet eller referensramen ger en solid grund från vilken man väljer att hantera specifika situationer på olika sätt genom *reflection-in-action*. Det mer grundläggande förhållningssättet är svårt att förändra men det kan ske genom att personen reflekterar över sitt sätt att agera (Schön 1983). Vi menar fortfarande att det innebär två olika sätt att reflektera, å ena sidan över en viss situation och å andra sidan att reflektera inåt över sin egen referensram. Men vi menar att i vissa komplexa situationer kan de två förekomma samtidigt. Som Schön skriver innefattas den mer situationsbetonade *reflection-in-action* av den mer grundläggande referensramen som bland annat innefattar värderingar och attityder.

6. Vilken betydelse har gruppintervjuerna haft för deltagarnas reflektion?

I detta kapitel redogör vi för vår tredje och sista frågeställning *Vilken betydelse har gruppintervjuerna haft för deltagarnas reflektion*. Vi redogör här för den betydelse vi uppfattar och tolkar att intervjuerna har haft för deltagarna. Vid flera tillfällen under intervjuerna märker vi att deltagarna använder situationen som ett tillfälle att samtala och reflektera kring både sina egna och övriga deltagares tankar och åsikter. Denna upptäckt vill vi visa på genom att redogöra för några av de tillfällen vi uppfattar att intervjun har haft betydelse för deltagarnas reflektion.

Vi tycker att det är intressant hur några deltagare under en diskussion kring deras roll i skolorna, gemensamt kommer fram till ett ord som beskriver vad deras roll innebär. Detta redovisar vi i första delavsnittet; *När intervjusituationen hade betydelse för reflektion*. Vi tycker även att det är intressant att vi i deltagarnas reflekterande uppfattar att de kan se en koppling mellan arbetet som brandman och brobyggandet. Detta redogör vi för i avsnitt; *Reflektion bidrar till insikt om sammankoppling*.

Vi avslutar kapitlet med en tolkande analytisk redogörelse för hur vi har tolkat och reflekterat om den betydelse vi uppfattar att gruppintervjuerna har haft för deltagarnas reflektioner.

6.1 När intervjusituationen hade betydelse för reflektion

Här i detta avsnitt redogör vi kort för några av de tillfällen vi upplever att gruppintervjuerna har haft betydelse för deltagarnas reflektion.

Ett tillfälle som visar på hur deltagarna tillsammans kommer fram till ett lämpligt svar på vår fråga vad deras arbete är i skolorna. Deltagarna säger att meningen med deras närvaro i skolorna är att de ska synas och prata med ungdomarna. Det vi finner intressant i citatet nedan är att de deltagare som är aktiva i diskussionen, kommer nästan gemensamt fram till att deras arbete i skolorna är att skapa en bro. Vi tycker även att det är intressant att de använder ordet bro som ett sammanfattande ord på vad deras roll innebär, eftersom ett av kursens ämne är just vad en brobyggare gör. I citatet nedan visar vi hur deltagarna genom reflektioner om vad de gör på skolorna kommer fram till ett gemensamt svar.

C: : Vi bara *är* där. Asså vi har ingenting konkret ingenting speciellt - - vi eh

A: Vi syns.

C: Vi sitter där eh Ja meningen är att vi ska synas.

A: Meningen är att vi ska synas.

C: Meningen är att vi ska vara med dom *snacka* med dom - Asså ingenting "Varför kasta du sten?" Utan eh-
En av oss: Asså informellt bara vara som -

D: Ja ja - -

C: Ja bara informellt.

A: Å eh -

C: Skapa liksom en -

A: Skapa en eh skapa en

B: Skapa en bro mer - -

A: mm.

C: Ja en bro. Precis.

A: En relation genom att vi ska synas å att vi ska eh att dom ska lära känna oss -

Ett annat tillfälle när vi kan se att gruppintervjun har betydelse, är då det sker en förändring i hur en person upplever kursens längd. Först verkar personen tycka att en vecka med mångfaldskunskap nästan är för mycket eftersom det förmodligen inte "F: finns mer att berätta" om ämnet mångfald. Senare i intervjun tolkar vi att samma deltagare ändrar sitt förhållningssätt till hur viktigt ämnet mångfald är med hänsyn till att brobyggareveckan ändå var "F: EN VECKA". Här tolkar vi att deltagaren nu menar att en hel vecka med mångfaldskunskaper borde tyda på att ämnet är viktigt.

Under samtliga intervjuer uppfattar vi att majoriteten av deltagarna gillar att diskutera och det blir särskilt tydligt vid följande tillfälle. I slutet av intervjun säger en deltagare "F: Jag är inte nöjd med diskussionen alltså jag skulle kunna fortsätta hur länge som helst.". I deltagarens uttalande framkommer det också att personen ser på diskussioner som en möjlighet att lära sig om andra och hur andra tänker. Vi tolkar uttalandet som att personen upplever att man även

lär under själva gruppintervjun, när man konfronteras med andras åsikter. Vi upplever också att deltagaren har ett visst behov av att prata, diskutera och reflektera. Detta tycker vi sammanfattar hur deltagaren har upplevt gruppintervjun och denna tolkning grundas även på att det finns flera tillfällen när personen ger uttryck för nämnda behov. Ett liknande behov uppfattar vi även hos andra deltagare, när deras diskussioner varas med aktivt engagemang, eftertänksamhet, humor och allvar. Vi upplever att gruppintervjusituationen är en bidragande orsak till deltagarnas reflekterande diskussioner.

Ytterligare exempel på att intervjun har haft betydelse för reflektionen hos en deltagare, är när en person i slutet av en av intervjuerna minns något som personen tidigare under kursen inte har reflekterat över. Personen minns att i de tidiga tonåren hade personen själv kastat sten i samband med en demonstration och att barndomsminnet kom upp nu kommenterar deltagaren med, H: ”Men jag kom faktiskt å tänka på det nu. Jag har inte tänkt på det på *HELA KURSEN* förrän nu.”. Vi ser det som att intervjun har gett denna möjlighet till reflektion. Det kan även ses som ett exempel på att personen ser sin kommande yrkesroll i ett annat perspektiv och är nu mer medveten om egna erfarenheter på ett annat sätt.

Under intervjuerna märker vi att tillfället ger deltagarna möjlighet att prata om hur de upplever sin situation Majoriteten av deltagarna uttrycker en ovisshet om projektets mål, meningen med vissa kurser under utbildningen, osäkerhet kring sin roll i organisationen samt kunde vi utläsa viss frustration kring otydligheter om hur många som kommer att erbjudas anställning. En deltagare uttrycker att det är ”H:: åsså tungt å vara en prøvogrupp”. Vi tolkar deltagarens fortsatta uttalanden som att ansvarskänslan blir tyngre till följd av ovisshet kring om det är möjligt att nå ställda mål. I en annan intervjugrupp pratar deltagarna om ovisshet kring syftet med deras roll i projektet och en deltagare säger att; ”C: Ja men det är svårt att säga också vad eh vad egentligen - vad vårt syfte är. Å vad utgången kommer att bli.” Efter medhållande kommentarer avslutar personen med att säga: ”C: Vi har ingen aning ens *varför* vi är här - *egentligen*”.

Intervjusituationens betydelse uppfattar vi tydligt i den gruppintervju där deltagarna visar på en uttalad frustration kring upplägget av projektet, som de säger har blivit mer och mer ostrukturerat. Vi upplever att deltagarna har ett behov av att prata om de roller som utbildningen kan mynna ut i och även om vad deras arbete i skolorna har för syfte. En deltagare undrar vilken mening deras roll i skolorna har och huruvida deras påbörjade arbete i skolorna ska fortgå på något sätt efter projektets slut. ”O: : *om* det slutar *nu* vad är vitsen? (...) det är väldigt kort period å det löser *ingenting*. Det är bara sån -syns skull”. Det framkommer här att det finns en farhåga att detta inte ska ske och de vill få svar från projektledningen. Senare i intervjun pratar deltagarna om deras eventuellt framtida anställning. En deltagare uttrycker irritation kring att inte veta vad utbildningen ska ledda till: ”K:: Det är jätte frustrerande å gå omkring och eh å inte vara *säker* på vad som händer” och personen efterfrågar feedback till samtliga deltagare från organisationen. Övriga deltagare håller med om att de genom feedback vill veta vad de ska förbättra för att öka sina chanser till anställning. Deltagaren efterfrågar även mer tydlighet från organisationen vad gäller eventuell anställning, vilket skulle kunna minska på ryktena om vilka anställningsmöjligheter som gäller. Diskussionerna i denna gruppintervju visar att intervjun har inneburit tillfälle att diskutera viktiga delar i projektet. Vi avslutar intervjun med att fråga om de vill tillägga något och kommentarerna till det är; ”Nä - -”, ”Det är helt uttömt - -”, ”Vi ventilerar allt.”, ”Kan ni komma nästa vecka också?”, ”Ska reflektera allting - -”. Dessa kommentarer varvas med suckar och skratt från samtliga deltagare.

6.2 Reflektion bidrar till insikt om sammankoppling

Här i detta avsnitt redogör vi för hur vi uppfattar att deltagarnas reflektion får en gemensam nämnare under gruppintervjuerna. Denna gemensamma nämnare är att deltagarna under intervjuernas gång kan se en tydligare koppling mellan arbetet som brandman och brobyggare. Dock upplever vi att denna koppling är mer tydlig i två av intervjuerna.

Inledningsvis i samtliga intervjuer pratar de flesta deltagarna om att det är det operativa arbetet brandman som gäller, men efterhand kommer det fram att flera är positiva till andra delar av brandmansyrket. Vi uppfattar det som att deltagarna genom samtal påverkar varandra till att se detta och att deltagarna ser en tydligare helhet i sin roll. Vi menar att under gruppintervjuernas gång kan fler av deltagarna se att även i brandmansyrket kan man ha nytta av mångfaldskunskaper och inte enbart i brobyggararbetet. Eftersom deltagarna är rekryterade för att öka mångfalden i organisationen och anses besitta en kompetens som saknas där, upplever vi att deltagarna ser hur de kan ha användning av sin mångfaldskunskap. Vi tolkar deltagarnas diskussioner som att de upplever att de främst har användning av den mångfaldskunskap de redan kan, som vi skriver om i avsnitt 4.1, men även för den kunskap de får genom kursen. Nedan tar vi upp några av dessa tillfällen då vi ser att deltagarna kopplar samman mångfaldskunskaperna med arbetet som brandman.

Ett av ovannämnda tillfällen är när en av deltagarna säger att mångfaldskunskaper kan vara användbara när deltagaren sen ”ska ut å jobba”. Det är intressant att deltagaren här ser denna koppling, då deltagaren är en av dem som ger uttryck för inställningen att invandrare kan mångfald och deltagaren framhåller även att målet med utbildningen är operativ brandman. Ett annat tillfälle uppstår i början av en av intervjuerna när deltagarna har pratat en del prat om vad brobyggararbetet innebär säger en person:

A: (...) om man är brandman så är man ju egentligen inte bara brandman ju. Vi har ju det här med processerna å det åsså ju så man kommer ju å bli en brobyggare kanske litegrann ändå ju. Så då känns det som en viktig grej att ha med sej - Tycker jag i alla fall. (...) Vi skulle ju bli egentligen brobyggare samtidigt.

Deltagaren här får medhåll och vidare i diskussionen pratar deltagarna om att mångfald behövs i hela samhället. De pratar om hur de med sin bakgrund kan bidra till att öka kunskapen om mångfald samt vara en förebild för individer med liknande bakgrund. Vi upplever att deltagarna under denna långa diskussion om mångfald, brobyggararbetet och brandmansyrket ständigt återkommer till att se en mer eller mindre tydlig koppling mellan de tre nämnda samtalsämnena.

Två av intervjuerna avslutats med en diskussion om att deltagarna ser att det kan finnas alternativ till att bli brandman. Det alternativ som deltagarna främst pratar om är hur de kan använda sina samlade kunskaper i ett arbete som informatör eller instruktör. När vi under en av intervjuerna direkt frågar om brobyggare kan vara ett alternativ för deltagarna, blir svaren från några av deltagarna: ”Inte för mig. Det är helt ointressant.” och ”Då går jag hellre tillbaka till mitt gamla jobb så eh det känns som – ” samt ”Som sagt jag kom hit för att jag skulle bli brandman å inget annat.” En annan deltagare säger dock att brobyggararbetet ”inte helt främmande för mig”, men personen säger även att ”det beror på helt å hållet under vilka former” och förtydligar sitt uttalande med ”Asså var i organisationen man skulle sättas in.” Samma person fortsätter med att prata om att utbildare eller instruktör kan vara ytterligare alternativ till brandmansyrket. Det som är intressant här är att personen inledningsvis i intervjun framhöll att det är brandmansyrket som är i fokus, ”det finns inget annat” uttrycker

personen det. Sedan i slutet av intervjun säger alltså personen att arbetet som instruktör eller utbildare är tänkbart, speciellt om det riktas mot ungdomar. I citatet nedan ser vi hur deltagaren förklarar sitt intresse för alternativet till brandmansyrket, nämligen brobyggandet.

A: (...) Det *ingår* i ens arbetsuppgifter. Å jag menar det är nånting som jag känner att det - det faller mig naturligt att det är klart att man ska kunna *informera utbilda* folk. (...) Ju mer utbildning å information som finns desto mer kan man ju försöka - eller i alla fall eh minimera olyckor - -"

Vid en annan intervju är det ytterligare en deltagare som kan tänka sig ett alternativ till brandmansyrket. Deltagaren ser att både brandmanskaperna och mångfaldskunskaperna kan användas utomlands, vilket framkommer när personen pratar om sina tankar inför framtiden som personen verkar ha reflekterat över under intervjun: "En av – eh visst ja – En av grejerna jag glömde som jag åsså tänkte på innan - - med det här med mångkulturell faktiskt är en grej som jag åsså ha varit *mycket* inne på". Det kommer fram att personen har funderat på att kunskaperna från utbildningen kan användas utomlands, vilket personen uttrycker på följande sätt: "Å jag har lärt denna kunskapen i Sverige så jag kan lära ut den där å där där å där".

6.2.3 Denna betydelse har gruppintervjuerna haft för reflektion

Här i detta avsnitt använder vi oss av tolkande analys för att förklara hur vi märker den betydelse som gruppintervjuerna haft för deltagarnas reflektion samt hur vi märker att deltagarnas reflektion ger dem insikt att se en koppling mellan arbetet som brandman och brobyggare.

Reflektion som process står aldrig still utan är alltid i rörelse. Den är dynamisk och förändras i tid och kontext. (Boud et al 2006) Schön (1983) beskriver det på ett träffande sätt; den unika, osäkra situationen förstås genom försöket att förändra den och den förändras genom försöket att förstå den. Vi tolkar det som att vi försöker förstå en situation genom att förändra den, eller vårt förhållningssätt till den och genom att vi ändrar förhållningssätt så ändrar sig också situationen och så fortgår det. På det sättet fortsätter hela tiden reflektionsprocessen och vi menar att om vi hade intervjuat deltagarna igen hade nya sätt att förhålla sig uppkommit.

Reflektion är lärande dialog. Reflektionsprocessen är kollektiv, vi reflekterar tillsammans och det öppnar upp för att granska varandras föreställningar. Vi låter våra egna antaganden ifrågasättas av andra (Elkjaer och Høyurup 2006). Denna beskrivning av reflektionsprocessen passar bra in på den situation som uppstod under intervjuerna. Deltagarna gick från att minnas endast lite från kursen och genom diskussionen påverka varandra till att komma ihåg allt mer. De påverkade varandras inställning till dess innehåll.

Under en intervju delar en deltagare med sig av att ett ungdomsminne som personen tidigare under kursen inte har reflekterat över. Att personen själv kastade sten i tidig tonår men inte kunde förstå konsekvenserna av det. Här är det tydligt att intervjusituationen har betydelse för denna deltagares reflektion. Ett annat tillfälle när vi tydligt kan se att intervjusituationen har inverkat på deltagarnas reflektion uppkommer i slutet av en av intervjuerna. Vid denna intervju märker vi en uttalad frustration hos deltagarna och att de har behov av att prata om vad deras roll är och vad den kan bli efter projektet. De vet inte heller vad de olika yrkesrollerna som projektet kan mynna ut i innebär, samt hur många som ska anställas. Allt detta skapar frustration. Vi upplever att intervjusituationen ger utrymme för detta behov och i slutet av intervjun uppfattar vi deltagarna mindre frustrerade, vilket kommentarer som "Vi ventilerar allt." och "Kan ni komma nästa vecka också?" tyder på.

Enligt March (Bjerlöv och Docherty 2006) är kollektiv reflektion är en utvecklande process där man vill förstå något och sätta in det i ett sammanhang. Att förstå sitt arbete och organisationen är beroende av att jämföra den egna uppfattningen med andras. Om det finns finns otydligheter i mål, intentioner och resurser som organisationen har kan en dialog skapas i tvetydigheten. Om det finns svårigheter att förstå den egna arbetssituationen och andra personers påverkan på den kan reflektion skapa viss förståelse för situationen (Bjerlöv och Docherty 2006) Det är precis det som sker under intervjun, deltagarna får möjlighet att ventilera och diskutera sin roll i projektet och inom räddningstjänsten. Det finns stor tvetydighet i situationen och enligt Schön (1983) skapar osäkerhet reflektion. Flertalet av deltagarna uttalade sig om att de inte visste vare sig syftet med deras närvaro i organisationen, syftet med olika kurser eller hur många av dem som efter avslutad utbildning skulle anställas eller vad de olika rollerna som finns att välja på innebar. När en person blir medveten om sina egna referensramar blir personen också medveten om att det finns alternativa sätt att se på situationen. Det skapar fler möjligheter att lösa ett problem (Schön 1983).

Hur man upplever och vilken inställning man har till sin yrkesroll påverkar vilka kunskaper man anser är viktiga att ha i sin yrkesroll. Det handlar om på vilket sätt man gör sitt arbete begripligt och meningsfullt. Två medarbetare kan reagera på olika sätt på samma situation på grund av att de upplever situation på olika sätt (Sandberg 1994). Vi kan se detta tydligt under intervjuerna. De flesta deltagare hade från början en inställning att brandmansrollen framförallt innefattar det operativa arbetet och därmed är det de operativa kunskaperna som de såg som viktiga. Under intervjuns och diskussionens gång kom fler att påpeka att brandmansyrket även innefattar saker man gör som brobyggare dvs. fungerar som en länk mellan organisationen och samhället. Därmed uppkom uppfattningen att även kunskaper som hade med kursen att göra såsom interkulturell kommunikation är viktiga för brandmansyrket.

Schön skriver att det är skillnad på en tekniker som främst är fokuserad på den tekniska delen av arbetet och enbart ser kundrelationer som ett nödvändigt ont och en tekniker som sätter in sitt kunnande i ett större socialt sammanhang. Dennes tekniska kunnande ses som en del av hur man löser ett större socialt pussel (Schön 1983). Under intervjun gång ser vi att deltagarna har olika inställning till vad deras kommande yrkesroll går ut på. Först ser de flesta det som en ren brandmanstjänst men sen börjar fler och fler se att det innefattas av brobyggarkunskaper också och precis som Schön skriver sätter in sitt kunnande i ett större socialt sammanhang. Yrkesrollen expanderar och innefattar inte längre bara brandmannayrkets "klassiska" arbetsuppgifter utan även det större sociala ansvaret att vara en länk mellan organisationen och samhället.

Schön skriver också att vilken roll personen har konstruerat för sig själv i en större institutionell kontext får betydelse för hur vilken uppfattning man har av sitt yrke och hur man utför det. Han menar att även detta kan vara föremål för reflektion (Schön 1983). Diskussionen om projektet *En integrerad räddningstjänst* kom till stor del att handla om vilken roll de såg sig själva ha i organisationen i framtiden och som Schön skriver påverkar det också uppfattningen man har av sitt yrke och hur man sedermera utför det. Det har därmed stor betydelse för hur arbetes utförs. Deltagarna föreställer sig sin arbetssituation i framtiden som komplex och något oförutsägbar genom att de upplever att det finns förväntningar på dem att vara delaktiga i att lösa de problem som Räddningstjänsten Syd har. Dessa aspekter fick de möjlighet att ventilera under intervjun.

Sandberg skriver också att genom att skapa möjlighet för reflektion kan man få veta hur yrkesutövarna i dagsläget föreställer sig sitt arbete och det är också en förutsättning för att kunna förändra förhållningssättet. Att stimulera en sådan reflektionsprocess hos medarbetarna är också en förutsättning för att kunna skapa en för hela organisationen gemensam version (Sandberg 1994). Vad vi förstod upplevde deltagarna ett behov att diskutera de olika rollerna som utbildningen kan mynna ut i, och för organisationens del anser vi det är av stor vikt att veta hur deltagarna själva upplever sin kommande yrkesroll. Organisationen har en tanke med deras roll men stämmer den och deltagarnas egna tankar överens?

7. Avslutande diskussion

Vi inleder vår avslutande diskussion med att reflektera kring vad vårt diskursanalytiska tillvägagångssätt har medfört till uppsatsen, vilket vi tar upp i avsnitt 3.5 men här vill vi närmare diskutera vad det har inneburit för uppsatsens resultat och analys. Härefter diskuterar vi våra slutsatser och de aspekter vi anser finns för uppsatsens användbarhet.

Vårt diskursanalytiska tillvägagångssätt bidrog till vårt öppna förhållningssätt inför såväl intervjuerna som inför tolkningen av vårt omfattande empiriska material. Det ledde till att vi använde oss av en övergripande diskursanalys för att tolka hur deltagarna pratade om områdena mångfald respektive lärande. I tolkningsprocessen av materialet upptäckte vi ytterligare en aspekt av hur deltagarna pratade om kursen i mångfaldskunskaper. Vi fann att i deras reflektioner kring kursen samt om mångfald och lärande, upptäckte vi att intervjusituationen hade betydelse. Situationen gav deltagarna möjlighet att fritt reflektera kring kursen och begreppet mångfald samt deras lärandesituation. Denna upptäckt kom att bli vår tredje frågeställning och vi tror att vårt öppna förhållningssätt ledde oss fram till denna upptäckt. Även om tolkningsarbetet var tidskrävande upplever vi nu i efterhand att det har bidragit till att vi har fått ut mycket av vårt empiriska material. För vår tredje frågeställning använde vi oss av ett mer tolkande och reflekterande analysätt. Vi har reflekterat om deltagarnas reflektioner och med stöd i teorin har vi försökt förklara hur och varför dessa reflektioner beroende av en situation uppstår.

Hur en situation har inverkan på om och varför personer reflekterar har vi genom vår upptäckt (tredje frågeställningen) märkt att det finns olika aspekter på. Om det ges utrymme och möjlighet att samtala fritt, kan det genom diskussioner och samtal framkomma åsikter, attityder och förhållningssätt som kanske annars inte hade kommit fram. Vi upptäckte att deltagarna verkade utnyttja intervjusituationen till att fritt reflektera kring den utbildningssituation de befinner sig i. Vi menar att vårt upplägg av gruppintervjuerna samt vårt öppna förhållningssätt gav deltagarna denna möjlighet. Samtidigt upplevde vi att deltagarna hade behov av att diskutera och ”ventilera” hur de upplever sin utbildningssituation. Detta märkte vi speciellt när de pratade om utbildningen i förhållande till yrkeslivet och hur andra personer påverkar detta. I deltagarnas reflektioner kring detta märkte vi att deras reflektioner skapade viss förståelse för dem själva, för hur de kan se på kursen och hela yrkesutbildningen i förhållande till ett eventuellt yrke. Detta ser vi som en användbar och viktig aspekt att beakta när man planerar för någon form av vidareutbildning. Ur ett arbetslivspedagogiskt perspektiv är denna aspekt inte begränsad till Räddningstjänsten Syd, utan vi ser att den är användbar för alla arbetsplatser och organisationer. Vi uppfattar att anledningen till att deltagarna ”ventilerade” genom att reflektera, är att de har behov av att diskutera sina åsikter, attityder och förhållningssätt om sin utbildningssituation. Denna reflektionsprocess kan vara ett led i att få en för organisationen gemensam version av ett förhållningssätt om något specifikt ämne, situation. Det kan till exempel beröra en plan om likabehandling och mångfald, vilket fortfarande är ett aktuellt ämne för många organisationer och arbetsplatser med hänsyn till EU dir.

En annan intressant aspekt om möjligheter för reflektion är att reflektionen sätts igång när en motsägelse uppstår. Det upplevde vi exempelvis när deltagarna berättade om värderingsövningarna i kursen och hur de ifrågasatte varandras sätt att förhålla sig. När den egna föreställningen inte stämde överens med omgivningens triggades reflektionen igång. I denna lärsituation var deltagarna öppna för att förhålla sig annorlunda till den egna referensramen och därför kunde ett lärande också ske. Om man istället förnekar den andres

sätt att se på och inte låter det egna perspektivet utmanas går man miste om möjligheten till lärande. Ytterligare aspekt på deltagarnas reflektioner som vi har sett är att när man tar något för givet eller naturliggör något uppkommer inte den reflekterande processen. Vi menar att för att reflektionsprocessen ska triggas igång behövs viss motsägelse eller ifrågasättande.

Så väl som individ i samhället som på en arbetsplats förutsätts det att vi ska analysera, planera och ha en kritisk inställning i de flesta sammanhang. Vi förutsätts också vända blicken inåt och bli medvetna om våra egna svaga och starka sidor. Vår uppsats har i stor utsträckning handlat om just reflektionens förmåga att leda lärandet och erfarenheten vidare och om vikten av att vara öppen för olika perspektiv. Dock vill vi framhålla att diskussionen om reflektion och medvetenhet kan fokusera för mycket på tankens kraft och då finns det risk att man glömmer känslornas betydelse för hur en person agerar i en viss situation. Människan är inte bara en förnuftig individ utan även en känslomässig individ. Trots detta menar vi att i dagens komplexa, ständigt föränderliga samhälle och arbetsplatser, har man stor nytta av reflektionen för att förhålla sig till alla de alternativ man förväntas välja mellan. Denna nytta med reflektion anser vi påvisas speciellt i andra frågeställningen.

Mångfald och reflektion har kommit att bli ledorden i vår uppsats och genom de två orden vävs våra tre frågeställningar ihop. Via reflekterande samtal kring begreppet mångfalds komplexitet framkommer svaret på vårt syfte. Nämligen att det sätt som deltagarna pratar om kursen i mångfaldskunskaper är dels att de reflekterar om olika förhållningssätt till mångfald. Dels pratar de om hur lärande kan upplevas på olika sätt och här reflekterar deltagarna både inåt mot egna personen och utåt mot situationen samt uppstår reflektion som en kollektiv process. Deltagarnas reflektioner här är både svar på syftet och våra två första frågeställningar. Den tredje frågeställningen får sitt svar genom våra reflektioner om deltagarnas reflektioner.

För att återknyta till inledningen och mångfaldsbegreppets komplexitet vill vi visa på ett uttrycksfullt citat som vi anser ger förklaring till varför mångfald är komplext och svårdefinierat. (...) det saknas analytiska instrument, begrepp och teorier som kan beskriva de ”föränderliga identiteter och gränsoverskridande processer” som kännetecknar dagens samhälle. Vilka begrepp förmår att analytiskt beskriva den nutida identitetens komplexitet, ambivalenser, fragmentering och inre motsättningar? (de los Reyes 2001 s.173) Utifrån detta citat och vår undersökning menar vi att en förklaring till att mångfald är komplext och svårt att beskriva enhetligt är att människors sätt att förhålla sig till sig själva och sin egen identitet är lika komplext och förändras lika mycket som begreppet mångfald. Det är också just den mänskliga komplexiteten, våra olikheter som mångfalden är satt att beskriva.

Vi har förstått att det inte finns mycket forskning gjord kring vad begreppet mångfald handlar om eller vilka associationer som görs till det i olika sammanhang. Detta tycker vi är intressant för framtida forskning. Vi har förhoppningsvis, genom deltagarna, bidragit *något* till diskussionen om vad mångfald kan innebära. Sammanfattande slutsats på våra tolkningar är att förhållningssätt till ett ämne, begrepp eller situation kan skifta, ändras beroende på egna reflektioner såväl som reflektioner i interaktion. I utbildningssammanhang kan förståelsen för reflektionens betydelse för lärande vara användbar. Det anser vi också kan vara intressant för vidare forskning och då till exempel att ur ledarperspektiv se på reflektionens betydelse.

Vi hoppas att vår upptäckt om reflektionens betydelse vid kompetensutbildning, vidareutbildning eller annan form av utbildning inom arbetslivet kan väcka organisationers intresse för denna del av det arbetslivspedagogiska perspektivet.

Referenser

Alvesson, M., Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.

Alvesson, M. (in press). Beyond Neo-positivist, Romantics and Localists: A Reflexive Approach to Interviews in Organisational Research. ??-

Antal, A.B., Friedman, V.J. (2006). Interactive critical reflection as intercultural competence. I D. Boud., P. Cressey., P. Docherty (Red), *Productive reflection at work* (ss.120-130). Oxon: Routledge.

Argyris, C., Putnam, R., McLain Smith, D. (1985). *Action science: Concepts, Methods and Skills for Research and Intervention*. San Fransisco: Jossey-Bass Inc.

Backman, J. (2008). *Rapporter och uppsatser*. (2. Uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Bjerlöv, M., Docherty, P. (2006). Collective reflection under ambiguity. I D. Boud., P. Cressey., P. Docherty (Red), *Productive reflection at work* (ss.93-105). Oxon: Routledge.

Bjärvall, K. (2000). *Vad betyder mångfald på svenska?: Rapport från en konferens och ett forskarsamtal*. U.o.: Rådet för arbetslivsforskning, Svenska ESF-rådet, Integrationsverket. ISSN: 1404-9252. ISBN: 91-88530-98-1. Från, <http://www.mångfald.com/rapport1.pdf>

Boud, D., Cressey, P., Docherty, P. (2006) *Productive reflection at work*. Oxon: Routledge

Brinkmann, S., Elmholdt, C. (2006). Discursive practices at work. I D. Boud., P. Cressey., P. Docherty (Red), *Productive reflection at work* (ss. 170-180). Oxon: Routledge.

Burr, V. (1995) *An introduction to social constructionism*. London: Routledge

Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. 6th ed. New York: Routledge.

De los Reyes, P. (2001) *Mångfald och differentiering. Diskurs, olikhet och normbildning inom svensk forskning och samhällsdebatt*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

De los Reyes, P. (2000). *Var finns mångfalden?: Konstruktionen av mångfald inom svensk forskning och samhällsdebatt*. (Working life research in Europe, nr. 2). Solna: Saltsa. (Ett samarbetsprogram för arbetslivsforskning i Europa. Arbetslivsinstitutet, LO, TCO och SACO i samarbete.)

Elkjaer, B., Høyrup, S. (2006). Reflection: Taking it beyond the individual. I D. Boud., P. Cressey., P. Docherty (Red), *Productive reflection at work* (ss.30-42). Oxon: Routledge.

- Europeiska kommissionen, (2000). *Rådets direktiv 2000/43/EG av den 29 juni 2000 om genomförandet av principen om likabehandling av personer oavsett deras ras eller etniska ursprung*.
Från <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32000L0043:sv:HTML>
- Fern, E.F. (2001). *Advanced focus group reserach*. Thousand Oaks: Sage.
- Fägerlind, G., Löfgren, E. (2002). *Mångfald i arbetslivet*. Arbetslivsinstitutet Hämtad 19 mars, 2009, från <http://www.mangfald.com/mangf2002.htm> ,
<http://www.mangfald/mangfdef.htm>
- Grønmo, S. (2004). *Metoder i samhällsvetenskap*. Malmö: Liber AB.
- Hedin, C. (2001). Värdegrunden i världsperspektiv: En jämförande översikt över värderingar och livsideal i världens religioner. I G. Linde (Red), *Värdegrund och svensk etnicitet* (ss.54-99). Lund: Studentlitteratur.
- Illeris, K. (2007) *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context*. New York: Croom Helm.
- Jørgensson, W. M., Philips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Lahdenperä, P. (2001). Värdegrunden som exkluderande eller inkluderande diskurs. I G. Linde (Red), *Värdegrund och svensk etnicitet* (ss.116-131). Lund: Studentlitteratur.
- Linde, G. (red). (2001). *Värdegrund och svensk etnicitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Linell, P. (1994). *Transkription av tal och samtal: Teori och praktik*. (Arbetsrapport från tema Kommunikation, 1994:9). Linköping: Universitet.
- Sandberg, J. (1994). *Human Competence at Work: An interpretative approach*. Göteborg: Grafikerna I Kungälv AB.
- Sandberg, J., Targama, A. (1998): *Ledning och förståelse: Ett kompetensperspektiv på organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Sandberg, J., Targama, A. (2007). *Managing understanding in organizations*. London: Sage.
- Svenska Akademiens Ordbok. 19 mars 2009, från <http://g3.spraakdata.gu.se/saob/>
Svenska Akademiens Ordlista. 19 mars, 2009, från
<http://www.svenskaakademin.se/wed/Ordlista.aspx>

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Maurice Temple Smith Ltd

Tranquist, J(2004): *Utveckling genom utvärdering – om konsten att ifrågasätta det vardagliga*. Arbetsliv i omvandling 2004:3. Stockholm: Arbetslivsinstitutet

Thurén, T. (2005). *Källkritik*. Stockholm: Liber AB

Vetenskapsrådet:

Forskningsetiska principer: inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. U.o.: 2002

Utg.: Vetenskapsrådet

Interna referenser

Nedan interna referenser har vi fått tillgång till genom Räddningstjänsten Syd.

Ansökan till Europeiska Unionen:

Ansökan om stöd från Europeiska socialfonden. (2008). Malmö: Svenska ESF-rådet.

E-postkontakt & telefonkontakt med vår kontaktperson (en av utbildningssamordnarna)

Intervjuer med de båda utbildningssamordnarna samma dag, den 27 mars 2009

Möte med Räddningstjänsten Syd den 17 mars 2009.

Räddningstjänsten Syds hemsida. Från, <http://www.rsyd.se>

Översikt till projektet *En integrerad räddningstjänst*:

En integrerad räddningstjänst.(2008). Göteborg: Pacta Guideline AB..

Bilagor

Bilaga ett, Intervjuguide enskilda intervjuer

Intervjufrågorna – ”Intervjuupppmaningarna”

1. Berätta om *din roll* i den här utbildningen.

2. Berätta om själva *utbildningen*...
 - ~ upplägget
 - ~ bakgrund
 - ~ inspiration
 - ~ tanken bakom

3. Berätta om *dina förväntningar vad gäller utbildningen*.

4. Berätta vad begreppet *mångfald innebär/är för dig*.

5. Berätta vad begreppet *mångfaldskunskap innebär/är för dig*.

6. Berätta vad begreppet *värderingsgrund innebär/är för dig*.

7. Berätta vad begreppet *etnicitet innebär/är för dig*.

8. Berätta om *lärdomar från genomförd utbildning*.
 - ~ vad tror du att det kan ge för lärdomar?

Bilaga två, Intervjuguide fokusgruppintervjuerna

Intervjufrågorna – ”Intervjuuppmaningarna”

Inledande presentationsfråga

Berätta kort om hur det kommer sig att just du är med i detta projekt

Vi kommer nu att uppmuntra er att prata/samtala fritt om kursen i mångfaldskunskap.
Vi har fem stycken så kallade intervjuteman

ERA TANKAR KRING KURSEN...

~ upplevelser

~ upplägget

~ övningarna

#ERA FÖRVÄNTNINGAR INFÖR KURSEN

ERA TANKAR KRING VAD MÅNGFALD ÄR FÖR ER....

~ kultur

~ etnicitet

~ fördomar

VAD KÄNNER NI ATT NI HAR FÅTT UT AV KURSEN...

VAD ANSER NI ÄR MENINGEN MED HELA PROJEKTET

Tack för er medverkan!

Bilaga tre, Transkriberingssystem

Det transkriberingssystem vi valde att använda oss av var delar av Linells (1994) transkriptionsnivåer och vi ansåg att nivå två var mest relevant för vårt syfte, eftersom man här tar hänsyn till avbrutna ord, pauser och betoningar. Vidare skriver man ut alla småord som ”mm”, ”åh” samt antecknar ljud och annat som kan upplevas som avbrott eller störande. (Linell, 1994). Utöver att se på ord och uttryck valde vi även att försöka tolka huruvida något var tveksamt, osäkert eller svårt att prata om och enligt Linell (1994) kan sådant visa sig genom kortare eller längre pauser. Vi har använt de delar i Linells kodningssystem som vi anser har varit relevanta för vårt syfte och de koder och stavningsregler vi använde oss av vid alla våra transkriptioner var:

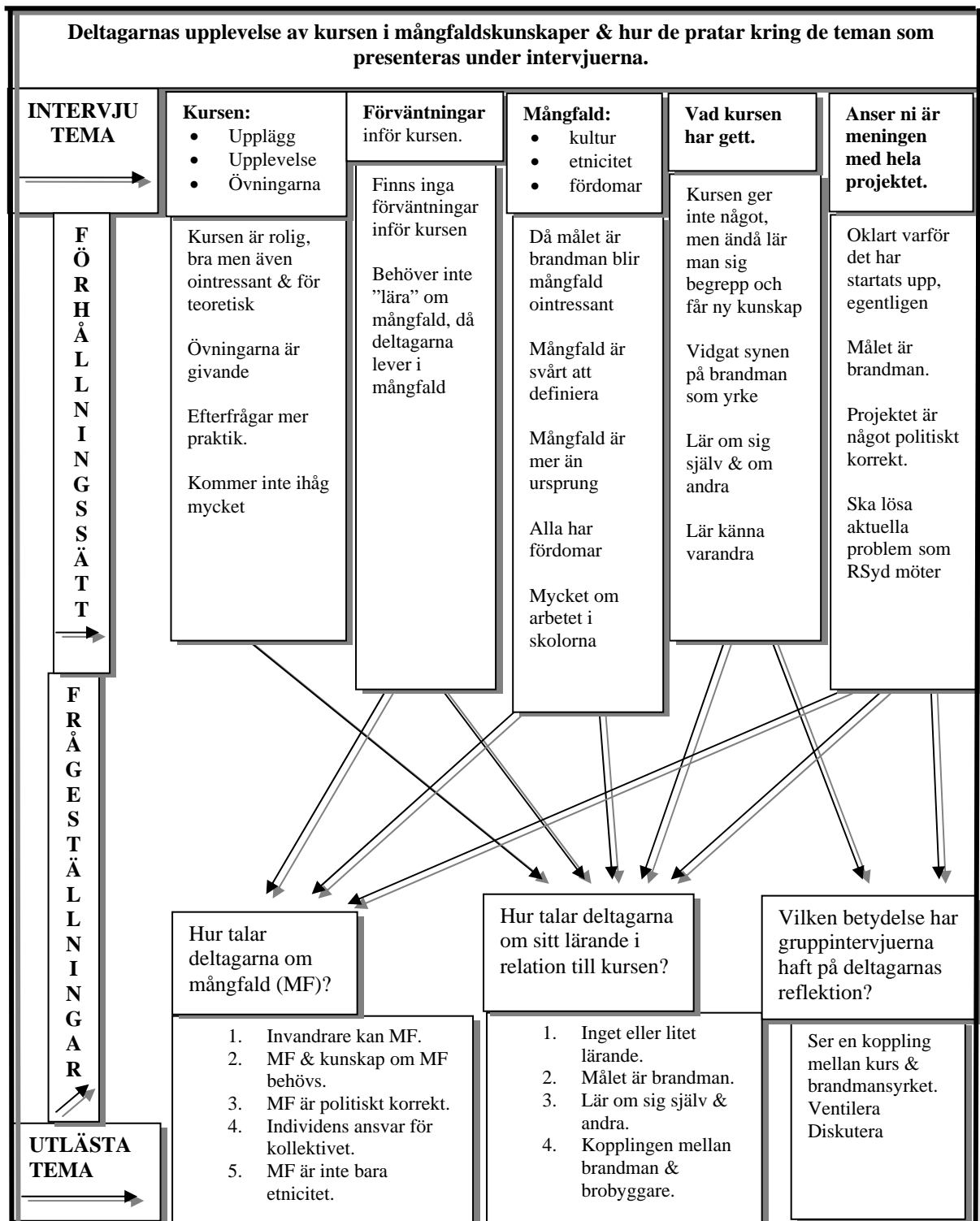
<i>Kursiv</i>	Talaren betonar ett ord.
KURSIVA VERSALER	Talaren betonar flera ord.
- (enkelt bindestreck)	Avbrott, ex. avbrutet ord.
- - (dubbelt bindestreck)	Avbrutet eller avtagande yttrande.
. (punkt)	Avslutningsintonation (mening avslutas).
(1 s)	Paus räknat i sekunder.
(.)	Mikropaus - under en sekund.
<u>Understrykning</u>	Samtidigt prat, tal.

I nivå två använder man sig av konventionell stavning med följande undantag:

- ~ vid ord som och/att då skriver man ”å”
- ~ talord som dom, ska, mej, dej skrivs som talspråk.
- ~ preteritum skrivs utan ändelsen -de (”våga”, ”jobba” istället för ”vågade”, ”jobbade”).
- ~ skriver ”sa”, ”sån” istället för ”sade”. ’sådan’.

När gäller lingvistiska signaler (Norrby, 2004) som skratt, fniss och annat valde vi att skriva ut dessa med versaler i transkriberingen. För avbrott som orsakades av ljud, utomstående personer eller annat valde vi även att skriva med versaler och kort förklaring om avbrottet.

Bilaga fyra, Översiktsmodell



I bearbetningen av empiriska materialet gjorde vi en sammanställning av deltagarnas samtal kring intervjutemana, vilka redovisas under respektive intervjutema i modellen. Rubriken *förhållningssätt* visar på hur deltagarna pratade om intervjutemana. Pilarna visar på en grov uppdelning av förhållningssätten, vilket resulterade i tre övergripande samtalsområden nämligen *mångfald*, *lärande* och *reflektion*. Dessa områden utgör våra tre frågeställningar och slutligen kategoriserade vi sen förhållningssätten, som vi valde att kalla för teman, under relevant frågeställning.

Bilaga fem, Information

Information till intervjupersonen/intervjupersonerna:

Presentera oss.

Informationskravet:

Berätta kort om vårt syfte med vårt kandidatuppsatsarbete vid RSYD:
Vi gör en diskursanalys vilket innebär att vi vill studera/undersöka hur man/ni pratar om/kommunicerar om utbildningen i mångfaldskunskap. Vi kommer även att till viss del se på hur upplägget och planeringen av utbildningen ser ut.

Upplägget för intervjun är:

Vi ser det mer som ett samtal än som en traditionell intervju, då vi kommer mer att uppmana er att *Berätta om ngt, reflektera över ngt* och likadant kring vissa begrepp vi tar upp.

Konfidentialitetskravet:

All information och material som vi samlar in till vår uppsats är det bara vi som kommer att ha tillgång till. I vår uppsats kommer man inte att kunna utläsa vem som har sagt vad. Allt material som är konfidentiellt och som vi har samlat in kommer vi att förstöra när uppsatsarbetet är klart.

Samtyckeskravet:

All er medverkan under vårt uppsatsarbete är frivilligt och du/ni kan när ni vill avbryta er medverkan.

Samtycker du/ni till att medverka i denna intervju?

Om ja: **Samtycker du/ni även till att vi spelar in intervjun?**