



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för pedagogik och didaktik

Dialog som pedagogisk metod i skapande verksamhet

Lisa Petrén
Emma Gyllerfelt

LAU350 – Människan i världen III

Handledare: Jonas Hermansson

Rapportnummer: HT 06 2820-12



Göteborgs Universitet

Institutionen för pedagogik och didaktik

Abstract

Examinationsnivå: C-uppsats 10p

Titel: Dialog som pedagogisk metod i skapande verksamhet

Författare: Emma Gyllerfelt, Lisa Petré

Termin och år: HT 2006

Institution: Mat, hälsa och miljö

Handledare: Jonas Hermansson

Rapportnummer: HT 06 2820-12

Nyckelord: Dialog, kommunikation, lärande, skapande, kreativitet

Bakgrund

Dialogen är värdefull i arbetet med barn/elever, därför vill vi skaffa oss verktyg för att kunna kommunicera väl i vår framtida yrkesroll. Under vår utbildning har vi insett vikten av att behärska dialog och kommunikation.

Syfte

Syfte med undersökningen är att ta reda på hur några pedagoger, som är verksamma inom skapande ämnen, arbetar med dialogen som medveten, pedagogisk metod.

Metod och material

Vi har använt oss av en kvalitativ undersökning. För att samla in material har vi använt oss av intervjuer. Materialet består också av litteratur som behandlar vårt ämnesval.

Resultat

Alla pedagoger arbetar mer eller mindre medvetet med dialog som pedagogisk metod i sina verksamheter. Pedagogerna anser att de i första hand har blivit medvetna om detta genom erfarenheter. De pedagoger som deltagit i intervjuerna är eniga om vikten av dialog. De menar att dialog och samtal är ett bra sätt att få eleverna att reflektera över sitt lärande. De betonar också hur viktigt det är att man som pedagog inte sitter inne med alla svar och att det är bättre att tillsammans med barnen/eleverna diskutera sig fram till olika lösningar. Det är viktigt att våga testa nya arbetsätt och inte vara rädd att misslyckas. Pedagogerna är någorlunda överens om att det finns en risk att hämma barns/elevs kreativitet genom det man säger, men det råder delade meningar om vilka begrepp och ord man bör använda och inte. Alla tänker sig emellertid att intresse och engagemang från läraren trots allt är det viktigaste. De pedagoger, som deltagit i intervjuerna, har olika idéer om sin lärarroll. Det är uppenbart att lärarrollen påverkar sättet att kommunicera med sina barn/elever.

Förord

Arbetet med uppsatsen har trots motgångar, varit roligt och givande. Det har också inneburit många betydelsefulla diskussioner, som har gett oss större förståelse för varandras verksamhet och medvetenhet inom ämnesvalet.

Litteraturen delades upp mellan oss och sedan gjordes sammanfattningar, som vi delgav varandra. Vissa delar har skrivits tillsammans. Andra delar skrevs för sig som sedan bearbetades tillsammans. Intervjuerna valde vi att göra tillsammans, för att få ut mer av dem.

Diskussioner med varandra, personer i vår omgivning och de som har deltagit i intervjuerna har väckt tankar, som vi hoppas och tror att vi kommer att ha användning för i vår framtida yrkesroll.

Vi vill även tacka vår handledare som genom hård, men konstruktiv kritik har fått oss att genomföra detta arbete.

Göteborg, december 2006

Emma Gyllerfelt och Lisa Petré

Innehåll

1 INLEDNING.....	5
1.1 Bakgrund	5
2 SYFTE.....	6
2.1 Frågeställningar.....	6
2.2 Begreppsdefinitioner	6
3 LITTERATURGENOMGÅNG	6
3.1 Vygotskijs syn på socialt samspel och lärande	7
3.2 Lärande utifrån ett sociokulturellt perspektiv	7
3.3 Förskoleverksamheten i Reggio Emilia	8
3.4 Samtalsteorier.....	9
3.4.1 Det professionella samtalet	9
3.4.2 Att lyssna aktivt.....	11
3.4.3 Samtalsmetoder	12
4 METOD.....	13
4.1 Val av metod	13
4.2 Urval.....	14
4.3 Genomförande	14
4.4 Reliabilitet och validitet	14
4.5 Etisk hänsyn	15
4.6 Metoddiskussion.....	15
5 RESULTAT	15
5.1 Presentation av respondenterna.....	15
5.2 Pedagogernas verksamheter	16
5.2.1 Sammanfattning.....	18
5.3 Begrepp	18
5.3.1 Sammanfattning.....	19
5.4 Lärarrollen.....	20
5.4.1 Sammanfattning.....	21
5.5 Svårigheter	21
5.5.1 Sammanfattning.....	22
5.6 Utbildning.....	22
5.6.1 Sammanfattning.....	23
6 DISKUSSION	23
6.1 Sammanfattning av diskussion.....	26
8 UTBLICK.....	27
9 KÄLLOR/LITTERATUR.....	28

1 Inledning

1.1 Bakgrund

Vi har valt att fokusera undersökningen på dialog som metod för barns/elevs lärande. Eftersom vi båda kommer att vara yrkesverksamma inom skapande ämnen kommer undersökningen inriktas mot de skapande ämnena.

Egna erfarenheter har gjort oss uppmärksamma på vikten av kommunikation och dialog i det pedagogiska arbetet med barn/elever. Vi föreställer oss att dialogen är ett bra redskap för barns/elevs lärande. Detta bör också gälla vår framtida ämnesinriktning. En förhoppning är att undersökningen ska ge oss värdefulla redskap i vår framtida yrkesroll.

Vi är nyfikna på hur lärare arbetar aktivt och medvetet med det pedagogiska samtalet. Vi upplever att det finns en föreställning om att barn/elever utvecklar sin skapande förmåga på egen hand. Detta skulle innebära att pedagoger inom skapande ämne blir överflödiga. Tanken med undersökningen är att få ta del av hur pedagoger, som arbetar inom skapande ämnen, reflekterar kring sin verksamhet och sitt sätt att kommunicera med barnen/eleverna. En önskan är få veta om dialogen gör någon skillnad för barnens/elevernas utveckling.

Som blivande pedagoger tror vi att det är viktigt att hitta sin lärarroll, eftersom synen på lärarrollen gentemot barnen/eleverna påverkar vårt sätt att förhålla oss till dem och kommunicera med dem. Ser läraren sig som en handledare kommer läraren prata med sina barn/elever på ett visst sätt. Ser läraren sig som en kompis kommer det att påverka kommunikationen på ett annat sätt. Antagligen ser rollen olika ut i olika situationer och med olika barn/elever, men det är viktigt att vara medveten om att det gör skillnad.

Det sociala samspelet är av stor vikt i barns/elevs utveckling. Genom dialog och interaktion med sin omvärld utvecklar det lilla barnet sitt ”inre prat” d.v.s. tänkandet: ”Ju fler spännande interaktioner vi har desto fler spännande tankar kan vi utveckla” (Strandberg 2006:49). Detta är en intressant synvinkel och vi anser att detta är precis vad kreativitet handlar om. Interaktion med andra människor stimulerar kreativiteten. Ju mer samspel som sker med varandra desto mer kreativa blir vi. Därför är det viktigt att även barnen/eleverna får möjlighet att utveckla sin förmåga till samspel. Enligt läroplanen finns det vissa mål att sträva efter, i Lpfö 98 står det att läsa att:

Förskolan skall sträva efter att varje barn /.../ utvecklar sin förmåga att lyssna, berätta, reflektera och ge uttryck för sina uppfattningar (Lärboken 2006:36).

Vidare står det att läsa i Lpo 94 att:

Skolan skall sträva efter att varje elev lär sig lyssna, diskutera, argumentera och använda sina kunskaper som redskap för att:

- formulera och pröva antaganden och lösa problem,
- reflektera över erfarenheter och
- kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden (Lärboken 2006:18).

Enligt dessa mål att sträva mot blir det tydligt att det är av stor vikt att fundera över hur dialoger förs med barn/elever och vilken möjlighet barnen/eleverna får att reflektera och diskutera med varandra. Det är genom lärares sätt att föra en dialog med barnen/eleverna som

de ges möjlighet att reflektera över sitt lärande och sätta ord på det lärandet. Därför är det viktigt att vara medveten om hur sättet att kommunicera påverkar barn/elever.

2 Syfte

Syftet med undersökningen är att ta reda på hur några pedagoger, som är verksamma inom skapande ämnen, arbetar med dialogen som medveten pedagogisk metod.

2.1 Frågeställningar

Hur medvetna är pedagogerna om sitt sätt att kommunicera med sina barn/elever?

Finns det, enligt pedagogerna, sätt att kommunicera som hämmar eller främjar barns/elevs möjlighet till kreativitet?

Hur ser pedagogerna på sin roll i barns/elevs lärande?

2.2 Begreppsdefinitioner

När vi använder begreppet dialog menar vi ett samtal mellan två jämlika parter, där bägge parterna upplever att de har något att bidra med. En dialog bygger på att ge och ta. Att aktivt lyssna, men också att dela med sig av sina tankar och erfarenheter (Strandberg 2006; Dysthe 2003; Lindh & Lisper 1990).

Med kommunikation menar vi ett vidare och öppnare begrepp för samtal.

Med kreativitet menar vi förmågan att se saker på nya sätt och ur andra synvinklar. Vi tror att alla människor har förmågan att vara kreativa, men förmågan kan var mer eller mindre utvecklad. En kreativ person vågar testa nytt, vågar prova sig fram och vågar förändra. Problemlösning är enligt oss en form av kreativitet (Wetterholm 2001; Wetterholm 1992; Backman 1989).

Med skapande verksamhet menar vi alla de uttryckssätt som i vår skoltradition kallas estetiska ämnen, d.v.s. bild, slöjd, musik, dans, drama och hem- och konsumentkunskap.

3 Litteraturgenomgång

Den teoretiska litteraturen utgörs dels av texter som ingått i olika kurser under utbildningen, dels texter som vi själva hittat genom att använda olika datatjänster på Göteborgs universitet. Den litteraturen har hittats med hjälp av sökord utifrån begrepp som t.ex. kommunikation, samtal, dialog, samtalsmetod, skapande.

För att få svar på uppsatsens syfte tas först Lev Vygotskijs, Roger Säljös och Olga Dysthes syn på socialt samspel och lärande upp, eftersom vi anser att dessa teorier är grundläggande för en vidare förståelse av dialogens betydelse i skolans verksamhet. Som ett praktiskt exempel på hur man kan arbeta medvetet med dialog och kommunikation tas förskoleverksamheten i Reggio Emilia upp. Därefter följer en sammanställning av litteratur som tar upp olika samtalsteorier. Detta för att läsaren ska få en bredare bakgrund till vad arbete med dialog innebär.

3.1 Vygotskijs syn på socialt samspel och lärande

I kapitlet *Interaktion och samspel* (Strandberg 2006) tar Strandberg upp vikten av samspel och kommunikation mellan människor redan från spädbarnsåldern. Vygotskijs idéer om barns lärande, utgår ifrån hans tankar om att allt lärande utgår ifrån samspel mellan människor. Han menade också att det sociala samspelet och språket kommer före tänkandet. Barn måste få interagera med sin omvärld för att utveckla sitt tänkande. Enligt Vygotskij är det genom sociala interaktioner som människor utvecklar tänkande och intelligens.

Detta Vygotskijs grundantagande omkullkastar den tidigare synen på tänkande och intelligens som något som enbart äger rum i den enskildes huvud eller något som inplanteras i barnets huvud. Det handlar inte om att den vuxne planterar saker i barnet huvud. Det handlar om att vuxna och barn samspelar med varandra och att detta samspel bildar underlag för sådant som sedan ”kommer in” (Strandberg 2006:49).

Ju mer vi får samspela med andra människor, desto mer kan vi utveckla vårt tänkande. Vygotskij hade en föreställning om att yttre aktiviteter tillsammans med andra människor hänger samman med individens tänkande. Vygotskij menade att eftersom människor lär och utvecklas genom samspel med varandra bör barn/elever uppmuntras att ta hjälp av varandra, lyssna och lära och i sin tur dela med sig av det de själva tänker och kan.

De förskolor och skolor som skapar många samspel mellan barn och vuxna, och mellan barn och barn kommer därför att skapa en kraftfull plattform för barnets lärande och utveckling. När pedagoger och lärare uppmuntrar det enskilda barnet att söka upp en kompis bidrar de till hennes eller hans utveckling (Strandberg 2006:49).

Enligt Vygotskij bör barnen/eleverna uppmuntras att imitera konstruktiva problemlösningsmetoder i stället för att bara låta den fiffiga kamraten lösa problemet åt dem. Man lär av varandra och det är inget dåligt med att härmas. Det kan rent av vara utvecklande. Vygotskij ville hjälpa barnen att utveckla metoder för sitt tänkande, snarare än att fylla lektioner med fakta. I kapitlet talas det också mycket om dialogen som fenomen. För att en god dialog ska uppstå, måste deltagarna tillskriva varandra kompetens. De måste ha viljan att dels lyssna och dels dela med sig av sina tankar. Bägge parter i en dialog måste få känna att de har något att bidra med (Strandberg 2006).

3.2 Lärande utifrån ett sociokulturellt perspektiv

I *Lärande i praktiken* belyser Roger Säljö (2000) lärande utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Säljö argumenterar för att lärande bör ses i ett kommunikativt och sociohistoriskt perspektiv. Det bygger på en konstruktivistisk syn, men fokus läggs vid att kunskap konstrueras genom socialt samarbete. Interaktion och samarbete ses som grundläggande för lärande och språket har stor betydelse för lärandeprocessen. Inom sociokulturella teorier är mediering ett centralt begrepp. Det innebär att vi påverkas av vår kultur och vi hanterar verkligheten med hjälp av fysiska och intellektuella redskap. Det viktigaste medierade redskapet är vårt språk. Enligt det sociokulturella perspektivet lär vi genom att delta i samspel och genom interaktion med andra. Det är genom språket vi får ta del av andras tankar och reflektioner. Kommunikation gör oss delaktiga i kunskap och färdigheter, därför blir språket en central del i människans liv (Säljö 2000).

Olga Dysthe har i *Det flerstämmiga klassrummet* (1996) fokuserat på skrivande och samtalets betydelse för lärande. Det var när hon bytte perspektiv från lärare till elev som hon upptäckte hur passivt det var att vara elev. Hon upplevde också att det lärarstyrda samtalet är mer en monolog än dialog, där eleverna fyller i det som fattas i lärarens tal. Denna undervisningsform, med lärarstyrda frågor, menar Dysthe är den mest ”effektiva formen av social kontroll i klassrummet” (1996:12). Det resulterar i att det inte är eleverna som står för reflektandet, utan lärarna. I *Det flerstämmiga klassrummet* jämför Dysthe tre olika klasser. Lärarna i dessa klasser använder sig av skrivande och samtal som viktiga redskap i undervisningen. Där lärarna försöker utnyttja klassens ”flerstämmighet” d.v.s. ett klassrum där eleverna lär av varandra och att lärarens röst är en i mängden. Vårt samhälle präglas av en skolkultur som är monologisk, men det är en form som inte främjar lärandet. Språket är enligt Dysthe det centrala i inlärningsprocessen och genom dialog får man en uppfattning om sig själv. Hon menar vidare att vi existerar endast i relation till andra, vi är alltså hela tiden involverade i dialoger. Dysthe menar därmed att lärande i grund och botten är av dialogisk natur. Hon tar också upp vikten av att ställa autentiska frågor. Det innebär, till skillnad från slutna frågor, att läraren inte är ute efter att kontrollera vad elever lär sig. Autentiska frågor öppnar upp för elevernas reflektioner, något som läraren inte känner till i förväg (Dysthe 1996).

3.3 Förskoleverksamheten i Reggio Emilia

Pedagogerna som arbetar på förskolorna i Reggio Emilia är mycket medvetna om vikten av dialog och kommunikation. De visar goda praktiska exempel på hur det går att arbeta med barn med hjälp av samtal och diskussioner. Det kan vara svårt att ta efter detta arbetssätt eftersom förutsättningarna för Reggio Emilias förskolor är mycket olika de svenska förskolornas.

Reggio Emilias arbetssätt och synsätt erbjuder ingen metod. Det finns inga modeller att överta och tillämpa. Under de över femtio år som förskoleverksamheten har bedrivits i denna anda har man utvecklat ett tänkande om små barns lärande och förmåga som är unikt i världen. Det är ett tänkande som har vuxit ur en djupt demokratisk syn på människan och där kommunikationen är livsavgörande (Jonstoj & Tolgraven 2001:24).

Trots detta finns det många goda tankar och idéer att ta lärdom och inspireras av. Veia Vecchi, atelierista på en förskola i Reggio Emilia, beskriver verksamheten så här:

Med andra pedagogiska riktningar är det kanske så att de har velat vidarebefordra sina redan utformade idéer till andra, medan vårt pedagogiska tänkande går ut på att kommunicera med andra, på att utvecklas i dialog med andra. Det är därför vi aldrig vill använda ordet metod när vi talar om vårt tänkande. Det som är intressant är inte en pedagogisk metod, utan det är barnet. Barnet är subjektet, inte metoden (Jonstoj & Tolgraven 2001:24).

Barnet står i centrum för verksamheten och i Reggio Emilia talar man om ”det kompetenta barnet”. De ser barn som kommunicerande och kompetenta redan från födseln. Detta stämmer väl överens med Vygotskijs tankar, precis som tanken att kommunikation är utgångspunkten för allt lärande. Pedagogerna ser sig som medforskare i barns utforskande av världen och därför blir förmågan att lyssna avgörande för att skapa ett kvalitativt samspel. I Reggio Emilia talas mycket om ”lyssnandets pedagogik”:

Lyssnandets pedagogik - ett begrepp som berör all kommunikation och har stor betydelse när man talar om de värden som verksamheten vilar på. Värden som

demokrati, delaktighet, förhandling och dokumentation är alla beroende av varandra och av lyssnandets konst (Jonstol & Tolgraven 2001:29).

Återigen i likhet med Vygotskij vänder sig pedagogerna mot föreställningen att läraren ska ge barnet kunskap genom undervisning. De talar i stället om att pedagogen ska försöka följa barnets utveckling av eget tänkande genom ett ”mångspråkigt, mångsinnligt och lyhört samspel” (Jonstol & Tolgraven 2001:29).

Mer om hundra språk är en sammanställning utifrån en utställning om förskolorna i Reggio Emilia, som visades på Moderna Museet 1986. Här går det att läsa om hur pedagogerna arbetar med tematiska arbeten, samtal, skapande, problemlösning och mycket mer. Här finns en mängd exempel på meningsfulla och utvecklande dialoger mellan barn och vuxna och mellan barn och barn. Barsottis återgivning av ett samtal på en förskola i Reggio Emilia, visar hur medvetet pedagogerna arbetar med detta. Pedagogerna har givit barnen i uppgift att ta reda på hur saker förändras när de blir blöta. Barnen får själva experimentera genom att doppa saker i en skål med vatten och tillsammans reflektera över vad som förändras. Det är tydligt att barnen är vana vid detta sätt att arbeta och de ger sig utan problem in i en gemensam diskussion där alla får komma till tals (*Mer om hundra språk* 1986).

Men för att barnen ska bli vana vid detta arbetssätt krävs det övning i att samtala. Lundgren berättar om förskolan Diana, där barnen får träna mycket på att kommunicera med varandra. Hon berättar om ett intervju tillfälle, där ett barn som vill, blir intervjuat av alla andra i gruppen. Barnen får här öva på att ställa relevanta frågor som rör just den kompis och att lyssna utan att börja prata om sig själva. Pedagogen verkar inte försöka styra intervjun utan deltar som de andra, medan den som intervjuar får styra vem som ställer frågor. Sedan sammanställs intervjun och sätts upp på väggen, så att båda föräldrar och barn kan läsa och titta (*Mer om hundra språk* 1986).

3.4 Samtalsteorier

Här presenteras olika teorier kring synen på dialog, samtal och kommunikation. Den litteratur som belyser olika teorier kring samtal har alla stora likheter, därför redovisas dessa under vissa rubriker för att på så sätt skapa en mer lätthanterlig överblick. Under den första rubriken tas betydelsen av att ha ett professionellt förhållningssätt upp. Sedan presenteras vikten av att lyssna aktivt som anses vara grunden för alla samtalsprocesser. Sist förklaras samtalsmetoder, d.v.s. möjligheterna att bli bättre på att föra en dialog genom att känna till grunderna för samtal och kommunikation.

3.4.1 Det professionella samtalet

Läraryrollen innebär olika sorters samtal såsom utvecklingssamtal, samtal med föräldrar och samtal som ska lösa konflikter. Som lärare ska man också genom samtal utmana och utveckla barn/elever. Inom skolan är det därmed av stor vikt att man som lärare arbetar utifrån ett professionellt förhållningssätt. Det professionella samtalet är därför av stor vikt för barns/elevs lärande (Grandelius 1995; Scherp 2003).

Att arbeta professionellt innebär att man har och tillämpar speciella kunskaper inom ett yrkesområde. Man har kunskaper som ger tydlighet åt yrket. Det kan vara svårare att förstå att det till yrkeskunskaper hör att vara medveten om ens eget sätt att reagera och fungera i kontakten med andra eller ha förståelse och kunskap för vad som påverkar relationer människor emellan. Professionell hållning är ett samlande begrepp för de förhållningssätt och kunskaper som rör

personalens relationer till andra människor i sin yrkesutövning (Sellerfors 1990:20).

Samtlig litteratur som vi tagit del av belyser vikten av det professionella samtalet. De menar att det professionella samtalet alltid är målinriktat och bygger på självförtroende och en insikt om att man inte kan eller vet allt (Grandelius 1995:5; Hougaard 2004:51; Lindh & Lisper 1990; Sellerfors 1990:20; Zimsen 1981:41). I Grandelius *Samtalsmetoder i skolan* tar han upp svårigheter med utvecklings- och föräldrasamtal. Han belyser även mer allmänt om förhållningssätt gällande samtal och exemplifierar med hur det kan vara i skolsammanhang. Avslutningsvis tar han upp vad som är viktigt att tänka på inför föräldra- eller utvecklingssamtal. Han poängterar vidare vikten av att vara personlig utan att vara privat (Grandelius 1995:5). Hougaard betonar att vi som pedagoger finns till för andra och att vara professionell innebär enligt honom följande:

- Att ha en ämnesutbildning
- Att besitta en specifik kunskap
- Att kunna arbeta helhetsinriktat
- Att ha metodkunskap
- Att kunna arbeta tvärvetenskapligt (Hougaard 2004:51).

Utöver de kategorier Hougaard räknar upp ovan, krävs det också att man som pedagog är medveten, för att möjliggöra sin professionalism. Medvetenhet möjliggör förändring och det är viktigt att ”se dig själv som andras sociala miljö” (Lindh & Lisper; 1990:14). Det är av största vikt att man är medveten om mottagarens reaktioner om det ska ske någon förändring av samtalen. Författarna belyser bl.a. vikten av samtalsträning för att uppnå större medvetenhet. De skiljer på olika kompetenser när det gäller samtal:

- *Omedveten inkompetens*, innebär att kommunikationen är dålig och automatisk. Vi är inte medvetna om våra tillkortakommanden.
- *Medveten inkompetens*, den dåliga automatiken finns kvar, dock märker vi att vi gör fel. Vi kan uppnå medveten inkompetens genom att andra ger oss feedback.
- *Medveten kompetens* når vi när vi tänker på vad vi säger och anstränger oss att använda rätt uttryckssätt.
- *Omedveten kompetens*, innebär att vi automatiskt säger ”rätt” saker (Lindh & Lisper 1990:13).

Det råder enighet i litteraturen att det finns behov av samtalsträning. Samtalstekniker kan på många sätt vara komplicerade, men Hougaard lyfter fram att det finns andra sätt att tänka och handla på. Han menar att vi ofta hamnar i vanetänkande, tänkande som också kan vara svårt att ändra på:

Vi kan i många fall handla med hjälp av ryggraden. Det blir problem först då vi fortsätter med vårt vanemässiga tänkande i situationer där vi gång på gång kommer till korta i stället för att lära oss av situationen och sedan tänka i andra och nya banor (Hougaard 2004:31).

Genom att vi medvetandegör hur vi samtalar innebär det att vi har möjlighet att inse våra misstag och det ger oss insikt i att det är möjligt att rätta till dem. Han menar vidare att ”förutsättningar för en god kamp är tydliga spelregler” det gäller även för det goda samtalet. Om vi är väl förberedda, är det större chans att det blir ett lyckat samtal (Hougaard 2004:45). Det professionella samtalet innebär också att vi ska skapa goda relationer med dem vi

samtalar med. Därför är ordval av stor betydelse och Hougaard poängterar vikten av att ha kunskaper om människan. Vi präglas av våra egna erfarenheter och den kultur vi är en del av, därför är det också svårt att helt kunna förstå en annan människa. Respekt för den andres ord innebär också att ha respekt för att andra kan ha avvikande åsikter och beteenden som man inte själv har. För barns/elevs självbild är det viktigt att de blir sedda (Grandelius 1995:15; Dysthe 1996).

Scherp (2003) menar att lärares erfarenheter präglas av att det är en tyst kunskap och lärare lär genom den egna undervisningen. Detta kallar han för erfarenhetslärande och det är något som pågår jämt. Det kräver emellertid ett reflekterande förhållningssätt eftersom det finns en risk att erfarenhetslärandet snarare blir ett konserveringsmedel när det borde vara en förändringskraft (Scherp 2003:7).

3.4.2 Att lyssna aktivt

Att vara en aktiv lyssnare är grunden i alla samtalsprocesser och det är viktigt att våga lyssna på den andre parten (Grandelius 1995). Lindh & Lisper (1990) hävdar att det finns generella regler för vad som utmärker en bra lyssnare. För att ett samtal ska vara fruktbart är det viktigt hur du visar att du lyssnar och att du ser på den du talar med (Lindh & Lisper 1990:35). En bra lyssnare innebär således någon som utvecklar ens tankar och uppmuntrar samtalet. Detta är något som är möjligt att träna menar författarna. De listar sex olika kategorier för det aktiva lyssnandet och hur man kan bli bättre på att lyssna. Dessa kategorier är följande:

- Kroppsspråk

Kommunikation är till stor del icke-verbal, d.v.s. genom olika kroppsspråk signalerar du till den andre att du är med i samtalet. Författarna talar om att "spegla" den andres kroppsspråk d.v.s. om den andre talar med låg röst så skall du svara med samma styrka. De poängterar att kroppen avslöjar mer än ansiktet. De menar att kroppsspråket i sig själv inte är tillräckligt, utan det räcker ibland långt med "ögonkontakt, nickar, leenden etc för att ett samtal ska fortgå." Det finns även en hel del förväntningar gällande samtal t.ex. förväntas det att den andre ser på dig när du pratar. Genom signaler visar den andre personen att han/hon är aktiv i samtalet (Lindh & Lisper 1990:38).

- Enkel och direkt uppmuntran

Som nämndes ovan är kommunikation ibland icke-verbal men detta kombineras ofta med mindre uttryck för att på så sätt visa att man är med i samtalet exempel på det är "mmm" och "aha". Detta kallas enligt författarna för enkel uppmuntran. De poängterar att även dessa små yttringar styr lyssnandet och att det kan vara avgörande hur den andre väljer att fortsätta samtalet (Lindh & Lisper 1990:39).

- Tystnad

Tystnad i ett samtal kan se lite olika ut, och kan bemötas olika. Lindh och Lisper belyser att tystnad har en tendens att kännas tryckande. Det kan då vara på sin plats med att bryta tystnad med en som de kallar "onödig" fråga. Men: "Om du däremot har svårt att hålla igång ett samtal bör du istället tänka på hur din tystnad påverkar den andre" (Lindh & Lisper 1990:40).

- Spegling

I samtal är det viktigt att uppmuntra den du talar med och att du visar att du är med i samtalet. Spegling innebär just det. Du visar den andre din förståelse. Det innebär att du formulerar vad du har uppfattat. Genom spegling visar den som lyssnar förståelse (Lindh & Lisper 1990:40f).

- Sammanfattning

Sammanfattningens mål är detsamma som vid spegling, att få den andre att känna sig förstådd. Med sammanfattning menar författarna att den som lyssnar ska sammanfatta den andres upplevelser (Lindh & Lisper 1990:53).

- Frågor

Lindh & Lisper poängterar att det finns risk att ställa för många och meningslösa frågor. De betonar också att det kan vara "hindrande för att ett samtal ska uppstå". Riskerna med att ställa för många frågor är att personen som talar hindras från att tala fritt om det den vill tala om. När det talas om frågor är det främst öppna och slutna frågor som menas (Lindh & Lisper 1990:54). Öppna frågor innebär att den andre ges utrymme att tala fritt. I skolsammanhang talas det också om öppna och slutna frågor. Öppna frågor är då de som det inte finns något givet svar på. Dysthe använder sig också av begreppet "autentiska frågor". Det är frågor som ger eleverna möjlighet att komma med sina egna inlägg i diskussionen. Slutna frågor menar Dysthe är mer facitliknande och begränsande (Dysthe 1996:58). Enligt Lindh & Lisper ska man inte inleda frågor med *varför* eftersom många upplever det som en anklagelse i stället är det mer gynnsamt att inleda frågor med *när, var, hur, vad, vem* och *vilka*. Det viktiga är att samtalet/frågeformuleringen inte blir som ett förhör (Lindh & Lisper 1990:60).

3.4.3 Samtalsmetoder

Samtalsmetoder är ett samlingsbegrepp och beskriver hur det är möjligt att genomföra ett samtal på ett professionellt sätt. Samtal är inte endast utbyte av ord, en av samtalets svårigheter är att gå utanför sina egna erfarenhetsramar. Då kan det vara fruktsamt att ha kunskaper om olika sätt att samtal och vad som är viktigt att tänka på (Holm 1994; Lindh & Lisper 1990).

Sellerfors (1990) fokuserar i sin text främst på föräldrassamtalet. Hon är inriktad på föräldrassamtal inom barnomsorgen och lyfter fram vikten av goda kunskaper om samtalsmetodik men hon vill betona att det inte endast är tekniken som är det viktiga utan "det psykologiska klimat som skapas genom en riktig relation" (Sellerfors 1990:13). Som lärare innebär det alltså att förutom goda samtalstekniker är det än mer viktigt att skapa goda relationer med våra elever. Lärare liksom elever är i ständig förändring och utvecklas hela tiden. Hon menar att samtal handlar om "utbyte av känslor, ärlighet och samstämmighet hos den egna personen, villighet och förmåga att förmedla detta till den andra" (Sellerfors 1990:18). Hon har i sin bok använt sig av Carl Rogers teorier kring samtalsterapi. Inom samtalsterapi används samtal som medel för att hjälpa, förändra och bota människor. Men Rogers (1961) belyser att trots att det är just psykoterapiens uppgift att hjälpa individen att uppnå god kommunikation är god kommunikation inom och mellan alla människor alltid terapeutisk. Han menar att en av våra största svårigheter med att få en fungerande kommunikation är våra relationer med andra människor.

I would like to propose, as an hypothesis for consideration, that the major barrier to mutual interpersonal communication is our very natural tendency to judge, to evaluate, to approve or disapprove, the statement of the other person, or the group (Rogers 1961:330).

Tendensen att döma andra människor är enligt Rogers det stora hindret för att goda kommunikationer ska ske mellan människor. God kommunikation uppstår i stället när vi

lyssnar med förståelse. Det innebär att ta den andres perspektiv och att vi ser den andres känslor utifrån den personens synvinkel (Rogers 1961:331).

Rogers använder sig av begreppet ”accepterande”. Samtal har inte endast med andra att göra utan också förhållandet till sig själv och samtal måste även innebära förståelse:

By acceptance I mean a warm regard for him as a person of unconditional self-worth – of value no matter what his condition, his behaviour, or his feelings. It means a respect and liking for him as a separate person, a willingness for him to possess his own feelings in his own way. It means an acceptance of and regard for his attitudes of the moment, no matter how negative or positive, no matter how much they may contradict other attitudes he has held in the past (Rogers 1961:34).

Som lärare ska vi skapa ett positivt klimat som får barn/elever att utmanas och utvecklas. Ett steg för att uppnå detta är att samtal mellan elev och elev, elev och lärare och mellan lärare och lärare fungerar väl (Sellerfors 1990). Grunden för ett väl fungerande samtal är bl.a. att ha en bra attityd till den andre personen. Att vi som med Rogers ord accepterar den andre personen oberoende vad den personen står för. Det handlar om att ”förmedla en känsla av rätten att vara den man är och bli tagen på allvar” (Sellerfors 1990:19).

Det finns ingen entydig modell för samtal, men det finns däremot lite olika modeller beroende på vilken typ av samtal det handlar om. Holm ger i *Det kloka samtalet* exempel på en modell som enligt honom ger en struktur och vägledning (Holm 1994:29). Med tanke på samtalens olika strukturer menar Hougaard att det kan vara betydelsefullt att utarbeta en professionell samtalsmodell på den skola man är på. Genom en sådan modell är det möjligt att kvalitetssäkra samtalen (Hougaard 2004:69). Holm beskriver bl.a. vilka olika syften samtal kan ha och hur vi kan bli bättre på att samtala. Han belyser främst hur strukturer och modeller kan vara till god hjälp. Han beskriver en samtalsmodell som kan ses som övergripande för olika sorters samtal, den består av tre skilda faser, en inledningsfas, en fördjupnings- och en avslutnings- eller handlingsfas. Modellerna är dock alltid en förenklad beskrivning av verkligheten. I den första fasen (inledningsfasen) ligger fokus på att skapa en grund för fortsatta samtal. Under denna första fas ska man kontrollera sina egna reaktioner och uppfattningar. Andra fasen (fördjupningsfasen) kännetecknas av att man försöker komma djupare in på problemet. Det som är viktigt att tänka på här är att en god kontakt med den man samtalar med lyckades befästas i första fasen. I tredje fasen (avslutnings- eller handlingsfasen) är tanken att samtalet ska rundas av och mynna ut i en handlingsplan för den man pratar med. Holm menar att genom modellen blir det möjligt att få ett bättre resultat på sina samtal (Holm 1994:29f).

4 Metod

4.1 Val av metod

Arbetet bygger på en kvalitativ undersökning, eftersom vi vill ta del av kunskap som finns hos en specifik yrkesgrupp. Kvalitativa intervjuer ger möjlighet att gå in djupare i frågeställningarna, till skillnad från kvantitativa intervjuer som ger breda och generella resultat (Stukat 2005). Genom dessa intervjuer ges möjlighet att vara följsam och låta varje respondent få berätta om just det han/hon har att delge. Det ger möjlighet att ställa följdfrågor, följa upp idéer och få ett uttömmande svar av respondenten (Johansson & Svedner 2001). Kvalitativa intervjuer är bra för att försöka förstå människors sätt att resonera.

4.2 Urval

Undersökningen baseras på fyra intervjuer med pedagoger som arbetar med skapande ämnen på olika sätt. De pedagoger som deltagit i intervjuerna arbetar inom skapande verksamhet, eftersom vi själva ska arbeta inom dessa ämnen. Valet av pedagoger för intervjuerna var beroende av enskilda kontakter, som skapats genom utbildning, verksamhetsförslag utbildning och arbete. Fördelen med att känna respondenterna är att de har förtroende för intervjuaren och på så sätt respekterar syftet med intervjun. Nackdelen är att intervjun kan bli ostrukturerad och lättsam (Johansson & Svedner 2001). Det kan också vara svårt att skilja på vad som verkligen sagts i intervjun och vad man, som intervjuare, vet sedan innan.

Genom att välja pedagoger som har arbetat olika länge, var förhoppningen att de skulle ha olika erfarenheter, och därmed också ge olika perspektiv på kommunikation i den pedagogiska verksamheten. Pedagogerna vi har intervjuat arbetar i olika verksamheter och med olika åldrar, alltifrån förskolebarn till tonåringar och i viss mån även vuxna. På så sätt är vår förhoppning att vi ska få en bättre förståelse för varandras och andras verksamheter.

4.3 Genomförande

Vi började med att söka information, litteratur och forskningsresultat som anknöt till vårt ämnesval. Vi sökte information via Göteborgs universitetsbibliotek, och genom VFU-kontakter. Genom litteratur och diskussion sammanställde vi sedan intervjufrågor (se bilaga), som lade grunden för intervjuerna. Respondenterna fick i förhand ta del av intervjufrågorna. Detta gav dem möjlighet att tänka efter och ökar möjligheten att ge genomtänkta svar. Merparten av intervjuerna genomfördes enskilt i grupprum eller arbetsrum. Vid alla intervjuer var tidsaspekten en faktor som kan ha spelat in.

Som intervjuare var vi alltid med båda två, förutom vid ett tillfälle p.g.a. sjukdom. Tanken med detta var att vi ville få ut så mycket som möjligt av intervjuerna i och med att vi har olika bakgrund och ser saker ur olika perspektiv. Det kan därmed berika intervjuerna. Vid intervjuerna valde vi att föra anteckningar. Detta kan ha vållat problem i och med att det är svårt att få med allt, till skillnad från att göra en ljudinspelning av intervjun. Det hade varit en säkrare metod att göra bandinspelningar. Anledningen att detta inte valdes var att intervjutillfällena uppkom hastigt och medförde att det inte fanns utrymme att hyra en bandspelare. Vi är medvetna om att detta kan ha påverkat resultatet. Dock fanns det utrymme att återvända till respondenterna om det var något som missats. I och med att samtalen inte spelades in kan vi inte räkna med få några exakta citat. Men med tanke på att båda antecknade var en förhoppning att få med så mycket som möjligt och att det på så sätt inte skulle påverka resultaten i allt för stor utsträckning. Respondenternas svar skrevs ned direkt efter intervjun, för att förlora så lite information som möjligt. Senare sammanställdes varje intervju separat utifrån frågeställningarna. Dessa resultat diskuterades och analyserades gemensamt. Diskussioner gällande resultatupplägget fördes och till en början fanns det ingen given, enkel lösning på hur resultaten skulle presenteras på ett bra och tydligt sätt. Till slut valde vi att utgå ifrån våra frågeställningar, men sammanställde alla fyra intervjuer i löpande text, under ett färre antal rubriker. Detta för att göra det lättare som läsare att ta del av resultaten.

4.4 Reliabilitet/Validitet

Det låga antalet respondenter, påverkar undersökningens reliabilitet, d.v.s. tillförlitligheten. Därför gäller resultaten endast för denna undersökning. Därmed är det inte heller möjligt att göra några generella antaganden och jämförelser utifrån resultaten. Eftersom det är människor

med olika tankesätt och erfarenheter vi har intervjuat, tenderar intervjuerna att bli helt olika. Detta påverkar också reliabiliteten. Likaså påverkas tolkningen av resultaten av att vi utgår ifrån våra egna referensramar.

4.5 Etisk hänsyn

För att skydda respondenternas identitet har vi valt att inte använda deras riktiga namn. Istället presenteras de med beteckningar utifrån deras yrke. Detta också för att man som läsare lättare ska förstå vem som är vem. Vi var noga med att informera respondenterna om syftet med intervjun, så de visste vad de gav sig in på. Det avsattes 90-120 min för varje intervju.

4.6 Metoddiskussion

Resultaten är endast representativ för de personer vi har intervjuat. Några generella slutsatser, angående pedagoger inom skapande verksamhet, är därför inte möjligt att göra. Resultaten hade också kunnat se annorlunda ut om vi inte hade delgett pedagogerna intervjufrågorna innan intervjutillfället. De hade förmodligen då svarat mer spontant. Fler perspektiv och synvinklar hade kunnat uppkomma i resultaten om fler eller andra pedagoger hade intervjuats. Denna undersökning har gjort oss medvetna om att intervjufrågornas utformning förmodligen har påverkat svaren. Vi hade dessutom kunnat få en mer djupgående förståelse för hur man arbetar med dialog och kommunikation om vi hade gjort observationer av pedagogernas respektive verksamhet, i samband med intervjuerna.

5 Resultat

Under denna rubrik presenteras resultaten av intervjuerna. Först ges en kort presentation av respondenterna, deras bakgrund och nuvarande arbetsuppgifter. Sedan följer en sammanställning av respondenternas svar under ett antal rubriker utifrån intervjufrågorna.

5.1 Presentation av respondenterna

Musikpedagog 1 (M1)

M1 har en utbildning som gitarrpedagog/musiklärare vid musikhögskolan och arbetar nu som musikpedagog i svenska kyrkan. Hans arbetsuppgifter som innehåller skapande verksamhet är främst ungdomskör, konfirmandundervisning och lovsångsteam. I konfirmandundervisningen ansvarar han bl.a. för att utforma kreativa konfirmandredovisningar med musik och drama. Hans uppgifter i arbetet med lovsångsteam innebär att han leder övning av den ensemble som ska spela och leda musiken i gudstjänsten kommande söndag. Deltagarna i dessa verksamheter är främst ungdomar mellan 14 och 20, men bl.a. lovsångsteamet och det årliga julspelet, som också ligger inom hans ansvarsområde, är öppet för alla åldrar.

Musikpedagog 2 (M2)

M2 är utbildad musiklärare vid musikhögskolan. Dessförinnan läste hon musik under två år på folkhögskola. Hon arbetar sedan ett år tillbaka som musiklärare på en musiklinje på gymnasiet. Där har hon arbetsuppgifter som enskild sångundervisning, sångensemble, kör och musikteori. M2 arbetar också deltid som musiklärare i år tre till fem. Där har hon musikundervisning i helklass.

Bildpedagog/Atelierista (A)

A påbörjade textillärlinjen vid universitet, men hoppade av för att istället studera till keramiker på Capellagården på Öland. Detta ledde vidare till egenföretagare som krukmakare, men hennes intresse för människor och pedagogik avtog inte. Hon valde senare att läsa pedagogik vid högskolan. Hon var med och startade ett personalkooperativ. Nu arbetar hon sedan fyra år tillbaka på denna förskola, som är inspirerad av förskoleverksamheten i Reggio Emilia. Hennes uppgift på förskolan är att ansvara för och utforma en kreativ ateljémiljö, samt den bild- och formskapande verksamheten på förskolan. På förskolan arbetar de med att försöka bibehålla barnens många språk. Hon ansvarar framförallt för att arbeta med barnens bild- och formspråk.

Slöjd- och Engelsklärare (S)

S har en utbildning som arbetsterapeut och har arbetat som det i tre till fyra år. Efter att hon var hemma med barn i sju år, läste hon lärarutbildningen med ämnena slöjd och engelska. Har sedan 1989 arbetat som lärare i olika ämnen. Hon arbetar nu som slöjd- och engelsklärare sedan 1995.

5.2 Pedagogernas verksamheter

Pedagogerna fick svara på hur de använder sig av dialogen i sin verksamhet, hur de tänker kring verksamheten och lärandet genom dialog och kommunikation.

M1 poängterar vikten av att deltagarna i lovsångsteamet är medvetna om vad de gör. Det är t.ex. i diskussionen av olika tempon till låtar som eleverna blir medvetna om vad de gör. De får då chans att testa olika tempo och tillsammans kommer de överens om vilket tempo som passar bäst. Tanken med att tillsammans diskutera fram en lösning menar M1 är att deltagarna ska få självförtroende till att de själva ska kunna välja tempo till en låt. Eller kunna testa sig fram till olika tempon. En tanke med detta är att deltagarna själva ska kunna ansvara för att leda lovsång och känna trygghet i det. Om det ska vara möjligt krävs att det förs gemensamma och öppna diskussioner. M2 betonar också vikten av det gemensamma arbetet. Hon berättar om hur eleverna får komma med förslag om hur t.ex. deras framträdande kan göras roligare och bättre. Förslagen testas och ändras gemensamt. Detta menar hon är viktigt för att elevernas tankar ska sättas igång och för att de får möjlighet att påverka verksamheten. Vidare säger hon att det är genom samtalen som man får fram deras åsikter om musik och kunskap om sånger, kunskaper som man sedan kan ta till vara i undervisningen.

I arbetet som atelierista poängterar A vikten av att göra barn medvetna om sitt lärande. På förskolan arbetas det aktivt med att bibehålla barnens många språk. A menar vidare att det är viktigt att det skapande arbetet blir lustfyllt och meningsfullt. Hon har arbetat fram en metod som hon och barnen kallar att "prata fram en bild". Bakgrunden till det är att hon upplevde att när ett barn får en krita i handen, börjar handen rent reflexmässigt att rita okontrollerat och omedvetet på papperet. Denna iakttagelse gjorde att hon under en samling provade att ställa ett staffli och ett barn i mitten av samlingsringen. Gemensamt sjöng de "Klappa händerna så fort du kan... klappa huvudet lite grann". När de sjöng "huvudet" fick barnet en krita och uppmaningen att rita ett huvud. Sången fortsatte sedan med flera kroppsdelar och samma barn fick rita en sak i taget när sången talade om det.

Från början höll A i kritan mellan ritandet av varje kroppsdel för att barnet inte skulle fortsätta innan det var dags. Tanken med detta var att lugna ner barnens skapande. Metoden innebär att barnet tvingas tänka efter innan det ritas. A har upplevt att barn ofta fortsätter av bara farten

innan det har hunnit tänka klart. Det är inte viktigt att barnen målar precis "rätt". Poängen är att barnet hinner tänka och planera sin idé. Sen spelar det ingen roll om himlen blir grön eller om näsan sitter i armhålan, om barnet har valt att göra så.

Idén med övningen utifrån en sång utvecklades sedan till att A satt med ett barn i taget och förde en dialog under ritandet. Följande är ett exempel på hur ett sådant samtal kan gå till:

Atelierista: - Vad vill du rita?

Barn: - En häst

Atelierista: - Vad vill du börja med?

Barn: - Svansen

Atelierista: - Ja, var vill du rita den?

A betonar att ibland måste man uppmana barnet att stanna upp, tänka efter och bestämma hur han/hon ska fortsätta sitt skapande. S brukar ställa frågan: "Hur har du tänkt komma vidare." Det gör att barn och elever görs medvetna om sitt arbete och förhoppningsvis utvecklar någon slags självständighet. A arbetade som sagt till en början med ett barn i taget. Nu har hon dock lärt sig hur hon ska kunna arbeta med samma metod, men med flera barn åt gången. Problematiken med stora grupper och att hinna med alla elever när det gäller skapande verksamhet kommer vi att återkomma till.

A tänker sig att en dialog och samtal kan vidga barnens seende. Att prata medvetet om det vi ser kan hjälpa oss att se ännu fler nyanser och detaljer i saker omkring oss. Om man är öppen för att måla himlen rosa, kan det bidra till att man ser att himlen är rosa ibland. Hon poängterar att detta ställer krav på de vuxna i verksamheten. Om vi reagerar spontant, finns risk att vi hävdar att himlen är blå, innan vi ens har hunnit undersöka saken närmare. Hon tog ett exempel från sin verksamhet, då ett barn på en promenad utbrast att ängen var lila och en vuxen i gruppen snabbt reagerade med ett nej, den är ju grön. A menar att vi som pedagoger måste frigöra oss från schabloner av verkligheten. Vi måste våga lyssna på barnet när det säger att himlen är rosa och ta oss tid att titta och fascineras.

M2 betonar hur viktigt det är att tillsammans diskutera fram lösningar på problem. Hon ger ett exempel då hon lät eleverna experimentera sig fram till ett arrangemang för deras sångensemble. De fick improvisera stämmor, lyssna och tillsammans bestämma vad de skulle använda och vad som skulle bort. De fick fundera över varför vissa saker lät bra, men inte andra. M2 antecknade under tiden vad de sa och veckan därpå gav hon ett förslag utifrån deras idéer. Eleverna fick godkänna det och så kunde de arbeta vidare. Detta visar på att det finns olika lösningar på problem och att läraren inte alltid sitter inne med färdiga idéer. Det visar även på vikten av lärarens roll som ledare. Detta är även något S poängterar. Hon menar att läraren har en viktig roll när det gäller att få eleverna kreativa. Hon ger ett exempel från sitt första år som textillärare där alla skulle sy en bakduk. Hon hade sytt upp en bakduk förhand som hon broderat en tårta på. Det resulterade i att nästan alla elever valde att brodera en tårta. Detta var något hon inte gjorde om. Det blev tydligt hur begränsade eleverna blev. Nästa gång valde hon att tillsammans med eleverna samtala om vad de tänkte på när hon sa ordet "baka". När eleverna ritat klart sina idéer pratade de kring bilderna och eleverna fick förklara hur de tänkt. Det visade sig att eleverna hade gjort allt från bullar till en hammare och en radio. När de sedan fick berätta hur de tänkt, berättade eleven med hammaren att hans farmor och han brukade göra daimtårta och slog sönder daimen med en hammare efter att ha lindat in daimen i en handduk. Eleven med radion berättade att han och hans mamma alltid

hade radion på när de bakade.

S poängterar också vikten av att eleverna får samtala sinsemellan om vad de vill göra och hur de har tänkt gå tillväga. Det öppnar också upp för nya idéer och eleverna kan inspirera och hjälpa varandra.

5.2.1 Sammanfattning

Både M1 och M2 poängterar vikten av att eleverna gemensamt ska få prova sig fram till olika lösningar. De menar båda att det är bra att experimentera med både dåliga och bra förslag och sedan gemensamt diskutera för- och nackdelar. M1 menar att detta ökar elevernas medvetenhet. Även S vill göra sina elever medvetna och mer självständiga. Hon brukar fråga dem hur de tänkt gå vidare i sitt arbete. A försöker hjälpa barnen att hinna tänka klart genom att ”prata fram bilder” med dem. På detta sätt lugnar hon barnens skapande och hjälper dem att tänka igenom vad de verkligen vill skapa. A tänker sig att dialogen kan vidga barnens seende. Genom att prata om det de ser kan de utvecklas att se ännu fler detaljer. Detta ställer dock krav på oss vuxna. Vi måste lyssna på barnen och inte komma med färdiga svar och lösningar. S har gjort misstaget att ge ett färdigt förslag på en bakduk. Hon märkte att detta hämmade elevernas kreativitet. Nu försöker hon i stället utgå ifrån deras tankar och hon poängterar även vikten av att eleverna får diskutera sinsemellan och inspireras av varandra.

5.3 Begrepp

Vi frågade pedagogerna vad de menar är ett bra respektive ett dåligt samtal i den pedagogiska verksamheten, hur de ser på användandet av värdebegrepp, om det finns bättre och sämre begrepp för en pedagog att använda samt hur de tycker att de kan utmana barns/elevs lärande genom sitt sätt att kommunicera.

M1 säger att ett bra samtal är ett oavslutat samtal. Han menar att ett givande samtal leder till vidare tankeverksamhet. Det öppnar upp och lever vidare. M1 anser att om man pratar för mycket om olika teorier kring det skapande kan detta blockera den skapande processen. Det är viktigt att eleverna får praktisera de eventuella teorierna. Ett exempel på detta är när han ska lära ut en låt med triolkänsla (triol är en grupp noter, som upptar samma takt del som 2 [eller 4] vanliga noter av samma slag [Kallstinius 1946]). Då är det bättre att låta eleverna lyssna och härma än att teoretiskt förklara skillnaden på raka åttondelar och åttondelar med triolkänsla. M2 är inne på samma linje. Hon anser också att det är viktigt att eleverna får prova sig fram. Hon menar att hon som pedagog kan störa deras skapande process om hon inte låter dem pröva sina idéer. Ibland händer det att en elev har en idé som M2 vet inte kommer att fungera. Då är det ändå viktigt att eleven får prova sin idé och sen fundera på ifall det fungerade eller inte. Då kan de samtala om hur de skulle kunna göra på annat sätt och på så sätt får eleven en ny insikt. Enligt A kan en dålig fråga vara: Är du färdig? Hon anser att den frågan bara har ett svar och det är: Ja! De flesta barn blir ”färdiga” så fort de hör frågan. Det kan i sin tur leda till att alla barn runtomkring också snabbt blir ”färdiga”. Därför försöker hon uppmuntra barnen att själva avgöra och berätta när de är färdiga och känner sig nöjda.

När det gäller användandet av värdebegrepp anser A att hon i rollen som pedagog helst bör undvika sådana begrepp helt. Detta är svårt i och med att vi är uppfostrade i ett samhälle fyllt av värdebegrepp. Hon menar att när man använder dessa begrepp riskerar man att sätta värde på personen i stället för arbetet. Hon tänker också att det kan bli förvirrande för barn som av en person får höra att allt är fint, när en annan kanske bara säger det ibland. Barnet vet inte vem det ska tro på och ordet förlorar kanske sin tyngd. A säger att barn ofta är vana vid att få

ett "fint" som enda respons och att detta visar på ett ointresse. Kanske är det ointresset som är det farliga snarare än ordet i sig. A anser att det är mycket viktigt att barnen får respons på sitt arbete men att det då är viktigt att, istället för att värdera arbetet, ställa utmanande frågor såsom: Vilka färger har du använt? Vad tänkte du? Tycker du det ser varmt eller kallt ut? Genom sådana frågor kan man skapa ett möte kring bilden, som kan inspirera och utveckla i fortsatt arbete. S säger att orden "fint" och "bra" är i sig inga fula ord, men hon brukar istället fråga om eleven är nöjd med sitt arbete. M2 medger att hon ofta använder ordet "bra" i förbifarten och hon vet inte ifall det är bra eller dåligt. Hon tror att eleverna förstår det ungefär så som hon säger det. Att det var okej och nu jobbar vi vidare. M2 berättar vidare att när hon ska ge respons efter t.ex. ett framträdande så tänker hon efter mer och försöker ge komplimanger angående saker som de har jobbat med på lektionerna. Det är viktigt att man är ärlig och tydlig. M2 tycker sig se att när hon är uppriktig med komplimanger märks det på eleverna att de verkligen tar till sig och blir glada. M1 berättar att han brukar spara mycket av positiv respons till slutet av lektionen för att behålla styrkan i begreppet. Detta kan även få deltagarna att kämpa lite hårdare för att nå ett bättre resultat.

M1 säger också att han kan utmana sina deltagare genom att ge dem en lite svårare låt än de tidigare kanske klarat och öva in den utan att de vet att den är svår, för att sedan belysa svårigheterna för dem och på så sätt styrka deras självförtroende och få dem att våga ta sig an fler svårare låtar. M2 tror att ge utmaningar på ett bra sätt handlar mer om pedagogens engagemang än på vilka ord hon använder. Hon säger också att det är viktigt att vara lyhörd för hur eleverna känner sig och mår. Hon tar sånglektioner som ett exempel, där eleven på många sätt är i en utsatt och känslig situation. Då måste hon som pedagog känna av hur stora utmaningar olika elever klarar av. Det kan också vara olika hur mottaglig eleven är för utmaningar beroende på dagsform. Ibland får man dela upp utmaningen i flera delar så eleven kan ta ett steg i taget och ibland kanske eleven kan ta allt på en gång. A tänker på liknande sätt att man som pedagog måste ta små steg med barnen. Ibland när man som lärare planerar och genomför en lektion har man utgången så klar för sig att man ligger många steg före i tanken och därför går för fort fram. Barnen förstår inte vad man är ute efter och tröttnar. Det är viktigt att tänka på att ta ett litet steg i taget och inte förvänta sig att barnen ska förstå direkt. De kanske inte ens kommer fram till samma sak som pedagogen förväntade sig. Allt tar olika långt tid för olika personer och ibland syns inte resultaten förrän långt senare. A säger samtidigt att det är viktigt att inte vara för hård mot sig själv. Inte vara rädd för att misslyckas utan istället försöka lära sig av misstagen och motgångarna.

5.3.1 Sammanfattning

M1 poängterar att ett bra samtal öppnar upp och leder till vidare tankeverksamhet. Han menar att för långa teoretiska utläggningar kan blockera den skapande processen. Han säger att eleverna måste få praktisera sina kunskaper. M2 är tydlig med att eleverna måste få prova sina idéer även när hon vet att det inte kommer fungera. Sedan kan man ha en givande diskussion om hur det gick. På detta sätt kan eleverna få en ny insikt. A försöker uppmuntra barnen till att själva avgöra när de känner sig nöjda och klara med sitt arbete, i stället för att fråga om de är färdiga. Hon menar att detta ofta får effekten att alla blir färdiga. A vill försöka skapa ett möte kring barnens bilder genom att ställa utmanande frågor. Hon menar att det är viktigt att visa intresse för barnen och deras tankar. Att bara säga "fint" tyder ofta på ointresse och det är inte bra. S brukar fråga om eleven är nöjd med sitt arbete i stället för att värdera det. M2 tänker efter mer noggrant efter eleverna har haft ett framträdande och då försöker hon ge komplimanger utifrån vad de jobbat med på lektionerna. M1 brukar spara positiv respons till slutet av lektionen för att behålla värdet. Han brukar också utmana sina elever genom att utan deras vetskap, ge dem lite svårare låtar än de klarar, för att sedan belysa att de var duktiga

som klarade en så svår låt. M2 menar att det är viktigast att som lärare vara engagerad, men också lyhörd för hur eleverna klarar utmaningar. A poängterar att man som pedagog inte kan förvänta att se resultatet direkt och att resultatet kanske inte alltid är det man planerade. Hon vill också lyfta att man inte får vara rädd att misslyckas. Våga prova och ta lärdom när det blir fel.

5.4 Lärarrollen

Vi frågade pedagogerna hur de såg på sin lärarroll och hur de tycker att det påverkar undervisningen och deras sätt att kommunicera.

I alla våra intervjuer kommer det fram hur viktigt det är med lärarens roll. Men det är inte alltid lätt att hantera sin roll som lärare. De gemensamma diskussionerna inom musikämnet är det som gör att eleverna gör framsteg. A använder sig av ordet ”servitör”, i den betydelsen att hon är där för att hjälpa till och hitta möjligheter och hålla intresset vid liv. Vid intervjuerna kommer det också fram hur viktigt det är med trygghet i det man gör och att man som lärare vågar. A menar att det är viktigt att stötta tokigheter och att själv våga göra knasigheter. Hon menar vidare att man bör kunna se saker från ett annat håll och att det är viktigt att vara delaktig i barnens lek. Om man har roligt tillsammans blir barnen intresserade. Detta är något som blir tydligt i just de estetiska ämnena och de pedagoger som vi har intervjuat. Alla berättar väldigt glatt och öppet om sina verksamheter. Genom samtal och diskussion blir barnen och eleverna delaktiga i sin egen process och har därmed chans att påverka. S menar också att det är viktigt att få eleverna att tro på sig egen förmåga.

M1 upplever sin roll olika i olika verksamheter. Han menar att det är nödvändigt att inta olika roller beroende på vilken grupp det är. Annat som spelar in i hans verksamhet är om deltagarna känner varandra sedan innan. Han talar vidare om att få gruppens förtroende. Konfirmandundervisningen liknar undervisningen i skolan och eftersom konfirmanderna ofta förväntar sig att det ska vara som i skolan gör det att han ibland får en mer auktoritär lärarroll. En roll som kanske inte alltid är självvald. M1 menar att det kan vara svårt att förändra den roll som man tog sig från början. Därför anser han att det är viktigt att delvis bestämma sig innan för hur man vill vara mot deltagarna.

M2 som inte har arbetat så länge upplever att hon under första terminen hade lite svårt att hitta sin roll. Hon tycker att hon blev lite som en kompis. Denna termin skulle hon få nya elever och hon bestämde hon sig för att hon ville ha en annan relation till dem och inte falla in i kompisrollen. Hon tycker i och med att hon bestämde sig för detta har hon, denna termin, haft lättare att hittat sin roll. Hon poängterar vikten av att kanske vara en handledare snarare än lärare. En handledare som inte ska vara så delaktig att hon spinner iväg på sina egna idéer. Risken med det är att eleverna inte våga säga hennes idéer eller tror att hennes idéer är bäst, för att hon är läraren. Men hon menar också att det är viktigt att vara sig själv. A resonerar också kring att pedagogen har en balansroll. Barn och elever kan behöva ramar, t.ex. ett bestämt material, men om någon verkar gå åt ett annat håll bör man kunna släppa på ramarna och hänga med åt det hållet.

M1 talar även om betydelsen av att alla känner sig trygga. Alla måste få känna att det lilla han/hon gör har betydelse och det är viktigt att alla medvetandegörs om att de är där på lika villkor och att alla kan bidra till deras gemensamma mål. Han säger att resultaten blir bättre om alla känner sig trygga. M2 funderar också kring elevers tilltro till sig själva, läraren har en viktig roll att aktivt arbeta med elevers tilltro, liksom S var inne på tidigare. Genom att ha

gemensamma diskussioner finns det möjlighet att nå en annan nivå, hon berättar hur hon försöker locka fram en känsla i en sång genom att diskutera den tillsammans med eleverna. Ibland har hon försökt ge eleverna en bild för att hitta rätt känsla. Hon kan t.ex. be dem tänka sig en gungande båt på ett hav, men insett att den bilden ger vissa en härlig och trygg känsla, medan andra är rädda på havet och får en helt annan känsla. Det visar sig ofta att eleverna har olika tankar och känslor för samma sak och att det därför kan vara svårt att hitta ett gemensamt uttryck i en sång, men genom att diskutera kan eleverna hitta den bild som passar bäst och på så sätt ge samma uttryck i sången även om alla har olika bilder.

5.4.1 Sammanfattning

Pedagogerna ser ganska olika på sin lärarroll. A säger servitör, någon som finns till hand för att hjälpa till och hålla intresset vid liv. Hon menar också att man som pedagog måste våga var lite tokig och att kunna se saker från ett annat håll. Hon poängterar också lärarrollen som en balans mellan att ge ramar, men våga släppa taget om det behövs. S menar att det viktigaste är att få eleverna att tro på sin egen förmåga. M1 vill få alla elever att känna sig trygga och veta att alla har något att bidra med. Han menar också att man som pedagog har olika roller i olika grupper och att det är viktigt att få gruppens förtroende. Förtroende kan skapas på olika sätt beroende på vilka personer som ingår i gruppen. Han tror ändå att det är viktigt att tänka sig för, så man inte tar sig en roll man inte vill ha. Han tycker det kan vara svårt att förändra sin roll i efterhand.

5.5 Svårigheter

Pedagogerna fick svara på om de ser några svårigheter gällande dialog i verksamheten och i så fall vilka. Vi frågade också om de såg tidsbrist som en särskild svårighet.

Något som framkommer i alla intervjuer är att det finns vissa problem med att arbeta med stora grupper. M2 menar att det finns en risk att vissa elever blir drivande. M1 och M2 upplever att det är svårt att få med alla, vissa är passiva. En svårighet M1 tampas med är att många av hans verksamheter är frivilliga. Det innebär att det finns en mängd olika skäl till varför deltagarna är där, som kanske inte alltid stämmer överens med hans idé. Svårigheten ligger i att dels hinna med det man är där för, dels infria deras förväntningar. Som ledare i en frivillig verksamhet måste man sträva efter att verksamheten ska vara så givande att deltagarna fortsätter att komma.

S betonar också problematiken med för stora grupper och att det kan vara en svårighet och begränsning. Det är svårt att räkna till och hinna inspirera alla om grupperna är stora och alla elever gör ofta olika saker. Hon har en vision om att verksamheten ska vara som en "oas" ett ställe där eleverna får vara med och påverka så mycket som möjligt. Men hon upplever det samtidigt som en slitning. Hon vill även vara där för att utveckla deras förmåga och inspirera. Det är svårt att hinna med alla elever.

A upplever att det finns en problematik i hur sättet man pratar med barn om deras bilder. När man som i hennes verksamhet pratar så medvetet om deras bilder finns det en risk att barnen romantiseras och att man tror att de har en tanke med allt de gör. Hon tänker sig att barn precis som alla andra ibland skapar utan idé. Ibland vill de inte heller ha någon idé. Det måste finnas utrymme för att inte vilja.

Hon känner även att hon ibland begränsas av förskolans fysiska miljö och utformning. Så som förskolan är utformad behövs hon även i barnskötarrollen trots att det inte är hennes huvuduppgift. Hon uttrycker en önskan om att någon gång få arbeta enbart som atelierista,

samtidigt som hon kan tycka om att få delta i alla aktiviteter då det att hon lär känna barnen bättre.

Alla pedagoger är medvetna om att tidsbrist är en faktor som påverkar deras arbete. S menar att det är svårt att räkna till för alla men har svårt att se hur det skulle kunna vara annorlunda. Tidsbrist har ett nära samband med storleken på elevgrupperna. Hon menar vidare att det självklart hade varit enklare om alla stickade eller att alla samtidigt sydde, men då innebär det en riktning av undervisning som hon inte vill sträva efter. Tanken är att eleverna ska få bestämma själva i så stor utsträckning som möjligt. Hur tidsaspekten påverkar arbetet kan även se olika ut beroende på ålder. M2 som även har verksamhet för elever i år 3-6 menar att det är svårare att få tiden att räkna till där. Det tar längre tid innan alla har kommit till ro och det är sällan man hinner fram till den kreativa fasen. Till skillnad från gymnasiet där hon upplever att det finns mycket mer tid till att arbeta med t.ex. sånger. M1 är också medveten om tidsbrist men menar att det inte är något man ska skylla på utan att det handlar om inställning och attityd.

5.5.1 Sammanfattning

M2 menar att det är svårt med för stora grupper. Det finns ofta elever som blir drivande medan andra blir passiva. Även S tycker att stora grupper försvårar verksamheten. Det blir svårt att räkna till och hinna inspirera alla elever. M1 upplever en del svårigheter med frivilligverksamhet. Det är viktigt att verksamheten är så givande att deltagarna vill fortsätta komma. A upplever en problematik i att medvetenheten i hennes verksamhet kan leda till att barnen romantiseras. Hon menar att barn inte alltid har någon idé med sitt skapande och att det även måste finnas utrymme för att inget vilja. A upplever också att hon kan begränsas av miljön och utformningen av förskolan, då hon även behövs i barnskötarrollen, trots att det inte är hennes huvuduppgift. Hon önskar ibland att få arbeta mer som enbart atelierista. Pedagogerna är medvetna om att tidsbrist påverkar deras verksamhet. S tycker det är svårt att hinna med alla elever. Speciellt då hon vill ha det så att alla får göra olika saker. M2 tycker att det är svårare att hinna fram till den kreativa fasen i arbetet med de lägre klasserna i grundskolan än på gymnasiet. M1 menar att det handlar mer om inställning och engagemang än om tidsbrist, men att det är lätt att skylla på det.

5.6 Utbildning

Vi frågade om pedagogerna ansåg sig ha fått tillräcklig kunskap om dialogen som metod i sin utbildning eller om de har erövat kunskapen någon annanstans och i så fall var.

Under intervjuerna blir det tydligt att alla har svårt att se om det är utbildningen som har gett dem kunskaper om samtal och dialog. Alla konstaterar att det snarare är så att hur de samtalar eller har dialoger med elever beror på erfarenhet. Det blir extra tydligt med M2 som är den som har minst erfarenhet. Hon känner att hon har mycket kvar att lära och förväntar sig att hon kommer att göra det, genom erfarenheter, de kommande åren. Hon känner att hon skulle vilja arbeta mer med samtal i den stora gruppen och vill lära sig mer om hur det är möjligt att göra det. Hon konstaterar att det är just hennes kompetens som hindrar henne från att arbeta mer med dialog i den stora gruppen.

Pedagogerna som har intervjuats är alla nöjda med sin utbildning men de har svårt att se om de har fått med sig kunskap om vikten av samtal från utbildningen. Alla är eniga om att de har fått mest kunskap om dialog och samtal genom arbetslivserfarenhet. M1 menar att han har fått prova sig fram. M2 poängterar liksom de andra, betydelsen av kollegor och vikten av att ge

och få feedback inom arbetslaget. M2 anser också att det är bra att ha andra kollegor som arbetar med musik på gymnasiet till skillnad från mellanstadiet som mer blir ett ensamarbete. På den gymnasieskola hon arbetar på finns det även ett ”pedagogiskt café”. Ett par gånger per termin inbjuds alla lärare på skolan att komma och umgås och diskutera en förutbestämd frågeställning.

S menar också att det är de egna idéer som i stor utsträckning styr verksamheten och kan inte minnas att just dialogaspekten är något som fanns med i utbildningen. A tycker att det finns gott om intressant litteratur som hon får mycket inspiration ifrån. Hon lyfter även fram att den kommun som hon är verksam i har just nu föredrag och nätverk för Reggio Emilia inspirerade förskolor som kan ge möjlighet till diskussion och reflektion. Alla pedagogerna har en vilja att arbeta mer med dialog och göra vissa saker annorlunda än de gör idag.

5.6.1 Sammanfattning

Alla pedagogerna är nöjda med sina utbildningar, men de tycks ha svårt att se om det är utbildningen som gett dem kunskap om dialog och kommunikation. De tycker alla att de har lärt sig mycket av detta genom erfarenheter i arbetslivet. M2 som ännu inte ha så många års erfarenhet förväntar sig att lära sig mer under åren som kommer. Hon poängterar betydelsen av att ha goda kollegor som stöttar henne genom diskussion och feedback. M1 menar att han har fått prova sig fram. S säger på liknande sätt att det är egna idéer som ofta styr verksamheten. A tycker det finns gott om litteratur att inspireras av. Hon går även på föreläsningar och nätverksträffar för förskolor som är inspirerade av Reggio Emilias verksamhet. Alla pedagogerna har en vilja att arbeta mer med dialog och kommunikation.

6 Diskussion

I diskussionen kommer det att redogöras för vad som kommit fram, genom undersökningen. Detta kommer att belysas utifrån syfte och frågeställningar. Resultaten kommer också att diskuteras utifrån en didaktisk synvinkel och vilken betydelse detta har för vår kommande yrkesroll.

Intervjuerna visar på att pedagogerna är medvetna om vikten av dialog i deras verksamhet. Genomgående för alla är att de har utvecklat denna medvetenhet genom egna erfarenheter. Scherp (2003) har valt att kalla denna medvetenhet för erfarenhetslärande. Utifrån de intervjuer som genomfördes anser vi att pedagogerna har ett reflekterande förhållningssätt till sin verksamhet. Emellertid är det svårt att dra slutsatser om det beror på hur frågorna var formulerade eller hur arbetet presenterades för dem. Men det är uppenbart att ett reflekterande förhållningssätt är en stark förändringskraft (Scherp 2003). Det blir också tydligt att träning ger bättre samtal (Holm 1994; Lisper & Lindh 1990). Det är tydligt att t.ex. M2 som inte har arbetet så länge känner sig lite osäker i sin roll och att detta påverkar hennes sätt att undervisa. Vi som nu snart ska kasta oss ut i arbetslivet kan känna igen oss i detta och det känns lite sorgligt att vi inte känner oss tillräckligt rustade, men samtidigt kan det vara en styrka att veta att det är en utvecklingsprocess kommer att fortsätta utvecklas. A poängterar vikten av att våga misslyckas. Det är en viktig aspekt. Om man inte vågar misslyckas kommer man inte våga prova något nytt. Då finns en risk att verksamheten stagnerar. Kan vi som pedagoger vara kreativa om vi inte vågar misslyckas och hur ska barnen/eleverna våga om vi inte vågar? Om barnen/eleverna ska komma över sin rädsla att göra fel, måste också pedagogerna våga misslyckas ibland. Kreativitet handlar just om att våga prova nytt, förändra och inte vara rädd för att misslyckas. Det är viktigt att ibland låta det bära eller brista och att inte alltid veta vart man är på väg. Det är kreativt.

De pedagoger som deltog i intervjuerna har delvis olika inställningar till användandet av värdebegrepp. Både M1 och M2 använder sig av värdebegrepp och tycker att det kan vara bra, om man är medveten om när och hur man använder dem och hur ofta. A är betydligt mer skeptisk och talar om risken att bedöma personen i fråga snarare än arbetet. Till sist kommer hon fram till att det kanske bara är ointresset som är farligt. Vi funderar på vad skillnaderna beror på. Är det typen av verksamhet som avgör eller är det barnens/elevernas ålder, eller är det bara så att dessa fyra har olika åsikter? En skillnad som vi ser är att man inom musikämnet ofta arbetar gemensamt, t.ex. ensemble eller kör. Medan man i bild och slöjd ofta arbetar enskilt. Är det utsattheten i det enskilda arbetet som gör att eleven är mer känslig för bedömning? M2 talar också om att i enskilda sånglektioner är det extra viktigt att läsa av eleven för att inte säga fel. A menar att man kan visa intresse genom att ställa utmanande frågor. På liknande sätt säger S att hon brukar fråga om eleven är nöjd istället för att ge sitt utlåtande. Vi tycker att det kan vara bra att på så sätt få ett möte kring skapandet istället för en bedömning. Då kan barnen/eleverna synliggöra sin läroprocess och de får då också möjlighet att reflektera över vad de gör. Lindh & Lisper hävdar att man inte ska inleda frågor med ”varför” eller ”hur” de menar att det kan upplevas som anklagande (Lindh & Lisper 1990:58f). Vi anser inte att detta är generellt för samtalsmetodik utan vi tror att det handlar mer om tonfall och syftet med frågeställningen, en fråga såsom ”Varför har du målat himlen rosa”? kan absolut låta anklagande beroende på om jag har ett anklagande tonfall, men har jag ett nyfiket tonfall blir inte frågan anklagande. Inom skapande verksamhet är det snarare viktigt att ställa denna typ av problembaserade frågor, eller autentiska frågor som Dysthe kallar dem, eftersom barnen/eleverna då uppmuntras att reflektera över sin upplevelse (Dysthe 1996). Genom autentiska frågor har eleven möjlighet att komma med egna tolkningar och framför allt tänka själv. I skapande och såväl andra ämnen ger det utrymme för att eleverna får reflektera och fundera över vad de t.ex. byggt, målat eller sjungit.

A har utvecklat en metod som hon kallar ”prata fram en bild”. Detta tycker vi är intressant. Det verkar som om barnen hinner tänka ordentligt när de får möjlighet att prata samtidigt. A menar att hon genom att de pratar kan lugna ner barnens skapande. Ibland kan det verka som om barn börjar måla innan de har bestämt sig för vad de vill. Genom att prata med barnen kan de få hjälp att synliggöra sin idé och på så sätt blir det lättare för dem att genomföra den. Vi tror absolut att det kan vara givande att ibland få skapa utan att ha en färdig idé, men att på detta sätt lugna ner skapandet kan kanske hjälpa barnen/eleverna att erövra verktyg och ta kontroll över sitt skapande. Samtidigt får vi inte pressa barnen att alltid ha en idé innan de börja skapa. Det kan bli hämmande. A menar att det måste finnas utrymme att inte vilja eller att inte ha någon tanke bakom sitt skapande.

Vi vill också lyfta vikten av att barnen/eleverna ges möjlighet och uppmuntras att ta hjälp av varandra i sitt lärande. Vygotskij menade att eftersom människor lär och utvecklas genom samspel med varandra bör barn/elever uppmuntras att ta hjälp av varandra, lyssna och lära och i sin tur dela med sig av det de själva tänker och kan. Som pedagog är det viktigt att ge barnen/eleverna tillfälle att berätta och delge varandra av sina egna intressen, kunskaper och erfarenheter. Det kan då resultera i att barnen/eleverna tar hjälp av varandras kunskapsområden. Enligt Vygotskij bör barnen/eleverna uppmuntras att imitera konstruktiva problemlösningsmetoder i stället för att bara låta den fiffiga kamraten lösa problemet åt dem. Om barnen/eleverna får möjlighet att berätta hur de har löst en uppgift eller ett problem kan det öppna för att se någon annans lärande och ge inspiration att vilja prova själv. Man lär av varandra och det är inget dåligt med att härmas. Det kan rent av vara utvecklande (Strandberg 2006). Vi upplever att det i vår skoltradition anses dåligt att härmas. Viljan att härma tyder på

en vilja att lära sig det någon annan kan. Utifrån det synsättet kan det vara mycket utvecklande att få härma varandra.

Synen på sin lärarroll är avgörande för hur man kommunicerar med sina barn/elever. Våra intervjuer visar att pedagogerna tänker olika om sin roll gentemot barnen/eleverna. M2 vill inte vara för delaktig i elevernas skapande process, därför att hon inte vill att eleverna ska se hennes förslag som de enda rätta. A däremot vill upptäcka tillsammans med barnen och ser sig mer som en medskapare och som en servitör. Detta påverkar givetvis deras dialoger i verksamheten och förmodligen skiljer sig dialogerna åt. Undersökning har visat på vikten av att ständigt reflektera medvetet över lärarrollen och hur lärarrollen påverkar verksamheten och barnen/eleverna i den. M1 menar att det kan vara svårt att förändra en roll, som man tagit sig eller blivit tilldelad. Det är därför viktigt att vara medveten redan från början, så att man inte fastnar i en roll man inte vill ha. Dialog och kommunikation mellan individer är viktigt. Intervjuerna har gjort oss uppmärksamma på att gemensamma projekt skapar förutsättningar för dialoger mellan barn/elever. I ett samarbete är det av stor vikt att alla lyssnar på varandra och att alla får komma till tals. Man tvingas ta gemensamma beslut, där alla är överens. Lindh och Lisper poängterar just vikten av att ta del av andras tänkesätt. De menar vidare att det är lätt att ta sina egna erfarenheter och teoretiska utgångspunkter som självklarheter (Lindh & Lisper 1990:34).

Det viktigt att få samarbeta och föra dialoger av olika karaktär. Musikämnet tycks öppna upp för fler dialoger i och med att man ofta musicerar tillsammans. Vi funderar på hur det är möjligt att skapa liknande förutsättningar i våra kommande verksamheter. Eftersom vi vill att våra verksamheter ska präglas av kreativitet och eftersom kreativitet föds i samspel med andra människor, bör vi erbjuda barnen/eleverna möjligheter till sådana samspel. Enligt Vygotskij är det just genom sociala interaktioner som människor utvecklar sitt tänkande och intelligens (Strandberg 2006).

Lyssnandet är basen i samtalsprocessen (Lindh & Lisper 1990:34). I många sammanhang är vi vuxna dåliga på att lyssna till barn. Det tycks vara så att vuxna ibland tror att det är de som kan något och uppgiften är att lära barnen det vi kan. Risken med detta tankesätt är att i välviljan att lära barnen något glömmar vi att lyssna på dem. Omedvetet tar vi ifrån dem värdet av deras kunskap. Men dialogen kräver att vi tillskriver den andre kompetens (Strandberg 2006:65). Detta menar vi gäller även när vuxna pratar med ett barn.

Barnen i Reggio Emilia är vana vid att få reflektera och diskutera med varandra. De är förmodligen duktiga på detta eftersom de hela tiden ges tillfälle att diskutera och på så sätt har fått övning i det. Vi anser att det är mycket viktigt att redan i tidig ålder öva på att prata, men också att lyssna på vad de andra har att säga. Det måste ges utrymme och tillfälle dagligen att samspela med varandra. Ibland är det viktigt att som vuxen kliva ur samtalet och låta barnen/eleverna reflektera själva utan att styra dem. M2 berättar om hur hon lät eleverna i en sångensemble experimentera med en sång. Hon belyser även vikten av att låta eleverna pröva sina idéer även när hon vet att det inte kommer att fungera. Detta tycker vi visar på medvetenhet från hennes sida och ibland måste man som pedagog bita sig i tungan och vara tyst, även när man vet svaret. Det är viktigt att barnen/eleverna ibland själva får komma fram till svaret.

Det finns också en risk att man som vuxen pratar för mycket. I sin välvilja att visa något spännande styr man samtalet dit man vill. Det är svårt att låta bli att göra så när man märker att barnen/eleverna intresserar sig för någon annan detalj, men vi tror, precis som A också poängterar, att man som pedagog måste vara öppen för att samlingen eller lektionen tar en

annan vändning än man planerat. Barnen/eleverna kanske kommer fram till något annat än jag tänkt mig, men det kanske kan vara väl så spännande och utvecklande för dem. Kanske kommer de fram till det jag ville senare. Det är viktigt att inte förvänta sig resultat direkt utan ha tålamod och låta barnens/elevernas intresse styra ibland.

6.1 Sammanfattning

Syftet med undersökningen var att ta reda på hur några pedagoger arbetar med dialogen som medveten pedagogisk metod. Tidigare skriven litteratur användes för att granska våra resultat samt för att styrka bärande delar av arbetet.

Fyra djupintervjuer genomfördes i syfte att svara på arbetets frågeställningar. Detta utgjorde den huvudsakliga källan i studien. Resultaten från intervjuerna redovisas i resultatdelen. De redovisade resultaten lyfts sedan fram i diskussionen. Diskussionen belyser att pedagogerna var medvetna om vikten av dialog.

Undersökningen visar på att samspelet med andra är grundläggande för människors lärande. Vi som pedagoger måste erbjuda barn/elever möjlighet till så många olika former av samspel som möjligt. Vår syn på vår roll som lärare påverkar vårt sätt att kommunicera med barnen/eleverna. En bra dialog bygger på att bägge parter känner att de har något att bidra med och att man tillskriver den andra kompetens. Det är viktigt att även vi som lärare tillskriver våra barn/elever kompetens. Vi måste våga lyssna och inspireras av vad barnen/eleverna har att lära oss och visa intresse för dem och deras kunskaper. Ett sätt att visa intresse är att diskutera och ställa utmanande frågor. Ibland är det också bra att låta barnen/eleverna få möjlighet att själva reflektera och prata med varandra. Vygotskij uppmanar oss att uppmuntra eleverna att ta hjälp av varandra och imitera konstruktiva problemlösningar. Han hävdar till och med att det kan vara utvecklande att få härmas.

Resultaten visar på att ständigt måste reflektera över vårt sätt att samtala i vår verksamhet och hur det påverkar barnen/eleverna. Verksamheten kräver kreativa pedagoger. För att vara kreativa måste vi våga misslyckas, ta lärdom av våra erfarenheter försöka förändra till det bättre.

Vi har alla, vuxna som barn, i och utanför skolan, behov av att öva oss på att kommunicera med varandra. Vi som lärare har ett ansvar att ge de unga i vårt samhälle möjlighet att utveckla sin kommunikationsförmåga. Detta kräver medvetenhet och professionellitet.

Undersökningen har väckt många tankar. Vi har fått ökad medvetenhet i ämnet och insikt i hur man kan använda sig av dialog som ett redskap i skapande verksamhet. Genom vårt samarbete har vi fått större förståelse för varandras kommande verksamheter. Vi har inte fått någon färdig modell, som talar om exakt hur man ska arbeta med dialogen. Däremot har vi fått uppmuntran som gjort att vi känner oss modigare och mer redo inför vårt uppdrag som lärare. Vi anser att det är viktigt att tänka på att det är individer vi arbetar med. Alla är olika och har sitt speciella sätt att lära och vara. Det är viktigt att visa intresse och lyhördhet för varje person jag möter.

8 Utblick

Hade vi haft mer tid hade vi velat göra fler intervjuer, för att på så sätt kunna jämföra olika typer av verksamhet. Det hade också varit roligt att intervjua pedagoger som arbetar inom andra ämnen än de skapande ämnena och på så sätt kunna se på eventuella skillnader och likheter.

Vi har även funderat på hur dialogen ter sig i barns kontra vuxnas skapande process. Har man olika sätt att prata med barn och vuxna? Vilka skillnader och likheter kan man se? Vi funderar också på vilket sätt uttalanden från grundskollärare har påverkat människor i vuxen ålder. Finns det risk att man som lärare kan förstöra en persons möjlighet till kreativitet?

9 Källor/Litteratur

Källor

Fyra intervjuer genomförda i december 2006.

Litteratur

Backman, Jarl (1989) *Bilder, bildmedier, tänkande och kreativitet*. Umeå: Umeå universitet.

Dysthe, Olga (1996) *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, Olga (2003) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Grandelius, Bengt (1995) *Samtalsmetodik i skolan*. Stockholm: Fortbildning AB/Tidningen Skolbarn.

Holm, Olle (1994) *Det kloka samtalet*. Malmö: Liber-Hermods.

Hougaard, Bent (2004) *Praktisk vägledning I kommunikation*. Malmö: Liber.

Jonstoj, Tove & Tolgraven, Åsa (2001) *Hundra sätt att tänka – Om Reggio Emilias pedagogiska filosofi*. Stockholm: UR.

Johansson, Bo & Svedner, Per-Olov (2001) *Examensarbete i lärarutbildning. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.

Kallstenius, Edvin (1946) *Musiktermer*. Stockholm: Nordiska musikförlaget.

Lindh, Gunnel & Lisper, Hans-Olov (1990) *Samtal för förändring*. Lund: Studentlitteratur.

Läraryboken (2005) Stockholm: Lärarnas riksförbund

Mer om hundra språk (1986) Stockholm: Moderna Museet.

Rogers, Carl R (1961) *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Scherp, Hans-Åke (2003) *Att leda lärande samtal*. Karlstad: Karlstad Universitet.

Sellerfors, Elisabeth (1990) *Föräldrasamtal – Samtalsmetodik med exempel från barnomsorgen*. Lund: Studentlitteratur.

Strandberg, Leif (2006) *Vygotskij i praktiken*. Norstedts Akademiska Förlag.

Stukat, Staffan (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.

Wetterholm, Hans (1992) *Det synliga språket – en lärobok i bild*. Stockholm: Runa.

Wetterholm, Hans (2001) *En bildpedagogisk studie – lärare undervisar och elever gör bilder*. Malmö: Malmö högskola.

Zimsen, Karen (1981) *Samtal som verktyg – en introduktion i samtalsteknik*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Bilaga

Intervjufrågor

Tycker du att du arbetar medvetet med dialogen i skapande verksamhet?

Varför/varför inte arbetar du med/Skulle du vilja arbeta mer med dialog?

Hur arbetar du med dialog i din verksamhet?

Tycker du att din utbildning har gett dig tillräckligt med redskap för att arbeta med detta?

Vilka svårigheter har du mött i arbetet med dialogen?

Tror du det gör någon skillnad för elevernas utveckling?

Vi har upplevt att man ibland kan störa barnen genom det man säger. Hur tänker du om det?

Tycker du att det finns bra och dåliga sätt att samtala? Bra dåliga begrepp och ordval?

Finns det tillräckligt med tid för samtal med barn/elever?

Hur löser du eventuell tidsbrist?

Vad anser du är en bra arbetsmiljö för barnen? Prata eller tysta?

Kan barnen lära av varandra i diskussion?

Får du som pedagog inspiration och hjälp att lära dig mer om arbete med dialogen? Var?

Vad är din inställning till fritt skapande respektive styrt skapande och vad innebär begreppen för dig?

Hur ser du på din roll i barnens skapande process?

Tycker du att du genom samtalet kan ge barnen/eleverna utmaningar för deras lärande?

Hur formulerar du din utmaning så att eleven vill anta den?

Hur ser du på användandet av värdebegrepp såsom, bra, fint?

Finns det risker med användandet av sådana begrepp?

Tycker du att du arbetar med detta på det sätt du vill eller tycker du att du skulle vilja göra mer eller annorlunda?

Vad vill du göra annorlunda i så fall?

Vad hindrar dig?