



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Läroprogrammet

Kommunikation

Är det en möjlighet eller förhinder

Blanca Elias

Examensarbete inom allmänt utbildningsområde 10 p
Kurs Inriktning/specialisering/LAU350
Handledare Mats Hermansson
Examinator Alf Bjönberg
Rapportnr HT06-1190-05

Abstract

Examinationsnivå	Examensarbete 10 poäng inom lärarprogrammet
Titel	Kommunikation som möjligheter eller förhinder
Författare	Blanca Elias
Termin och år	ht 2006
Institution	Institutionen för pedagogik och didaktik
Handledare	Mats Hermansson
Examinator	
Rapportnummer	ht06-1190-05
Nyckelord	kommunikation, lärare, elev, skola

I detta examensarbete undersöks kommunikationen mellan barn och lärare i förskolan och grundskolan.

Syfte

Syftet med detta arbete var att undersöka i vilken utsträckning den kunskap om kommunikation som förmedlas i lärarutbildning genom undervisning, litteratur och läroplanen används i skolans arbete. I arbetet behandlades huvudsakligen följande frågeställningar:

Använder sig lärarna av de kunskaper om kommunikation som förmedlas i lärarutbildningen? Om så inte är fallet vilka orsaker finns det till att lärarna inte kommunicerar med eleverna i större utsträckning? I så fall hur påverkar detta barns lärande? Vilken betydelse har lärarnas utbildning för kommunikationen med eleverna? Hur trivs lärarna med sitt arbete? Är deras arbete inriktat mot målet?

Metod

Som metod har jag använt intervju. Arbetets teoretiska bakgrund baserades på läroplanen och teorier kring kommunikation mellan lärare och elever. I undersökningen intervjuades fem lärare i två verksamheter, en förskola och en skola med sexårsverksamhet.

Resultat

Av arbetets resultat framgick att lärarutbildningen inte ger tillräckligt underlag för lärarnas senare arbete i skolan inom området kommunikation lärare/elev. Undersökningen pekade också på orsaker till varför lärarna pratade litet med barnen. Lärarnas arbete pågår under stress, barngrupperna har blivit för stora samtidigt som resurserna har dragits ned. Dessutom har lärarna ålagts att utföra flera administrativa uppgifter än tidigare, vilket ytterligare minskar tiden för kommunikation med eleverna. En konsekvens av detta var att lärarna inte trivs med sitt arbete, vilket blev en ytterligare negativ faktor i kontakten med barnen.

Undersökningen pekade också på läraryrkets komplexitet och problemet med att skolans verksamhet styrs av politiker som inte alltid är insatta i hur skolans arbete fungerar i teori och praktik. Det var inte konstigt att lärarna tappat entusiasm för sitt arbete. Nu vet jag att läraryrket var det mest komplexa av alla yrken. Men ändå att arbeta med barnen är ett meningsfullt arbete som kräver mycket motivation och mycket tålamod. Som Kernell påstår utöva läraryrket innebär ”att finna balanser”.

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
2 Syfte	2
2.1 Frågeställningar	2
3 Metod	4
3.1 Tillförlitlighet	4
3.2 Etiska överväganden och urval	4
4 Litteraturgenomgång	4
4.1 Perspektiv på teorier	5
4.2 Om kommunikation	5
4.3 Om dialogen	7
4.4. Om interaktion och dialog i undervisning	7
5 .Resultatredovisning	12
5.1 Presentation av resultatet	12
5.1.1 Svar på frågor som är relaterade till de intervjuades yrke och utbildning	12
5.1.2 Svar på frågor som är relaterade till undervisningssituationen där lärarna använder kommunikation, dialog eller samspel	13
5.1.3 Svar på frågor relaterade till situationen som lärarstudent kontra lärare i praktiken	14
6 Analys av resultatet	16
6.1 Informanternas utbildning beroende på utbildningspoäng, examensår och litteratur	16
6.2 Informanternas syn på undervisningssituationen	17
6.3 Informanternas tankar som lärarstudenter kontra lärargärningen i praktiken	20
7 Diskussion	22
8 Avslutning	30
9 Källförteckning	31

1 Inledning

Många författare av kurslitteratur för lärare skriver om meningsfull betydelse för barnen. Till exempel skriver Doverborg & Pramling (2004):

Meningsfulla för barn är saker som de visar intressen för, är engagerade i och av fri vilja bryr sig om eller har lust att göra” (2004 s 9).

Detta är ett område som har väckt många reflektioner och tankar hos mig under hela min utbildningstid. Jag ser det som meningsfullt att vara närvarande i barns liv och i de aktiviteter de vill utföra. Det viktigaste är att prata med och lyssna till dem. Eftersom förskolan och skolan är sociala institutioner och en del av det livslånga lärandet menar jag att kommunikationen är det viktigaste redskapet som stimulerar lust till lärande med kvalitet.

I sin bok *Möte för lärande* refererar Eva Johanson, (s 23) till Kärrby, som menar att kvalitet i en pedagogisk verksamhet strävar mot sociala och ekonomiska mänskliga mål. Dessutom kräver kvaliteten en äkta uppmärksamhet där barnen och pedagogen samspelar.

I yrkeslivet vill jag kunna möta barnen där de är och vara lyhörd. Jag vill ge dem utrymme att utvecklas genom att lyssna och prata med dem. I läroplanen för förskolan (Lpfö 98) återges under ”Förskolans uppdrag”:

Förskolan skall vara en levande social och kulturell miljö som stimulerar barnen att ta initiativ och som utvecklar deras sociala och kommunikativa kompetens (s 9). Lärande skall baseras såväl på samspel mellan vuxna och barn (s 10).

I detta examensarbete är det min avsikt att undersöka kommunikationen mellan barnen och lärarna. Mitt intresse för ämnet fick jag när jag har arbetade som obehörig lärare i förskolans och skolans värld. Min kunskap då om kommunikation med barnen var inte så aktualiserad som den är idag. Ändå tyckte jag att lärarna hade väldig lite kommunikation med barnen. Jag observerade också samma fenomen under min verksamhetsförlagda utbildning. Lärarna pratar alldeles för lite med barnen och det ser jag som ett hinder för barnens lärande och deras utveckling. Intresset för detta område utvecklades ännu mer när jag började läsa min utbildning, där jag har träffat många studenter som brinner för att skapa god kommunikation med barnen och jag har lyssnat till hur de analyserar kommunikationen mellan de barn och lärare de har mött på sina VFU-platser. Egentligen skulle jag vilja göra en stor undersökning om orsakerna till att lärarna inte arbetar enligt den kunskap som förmedlas i utbildningen och enligt läroplanens mål. Men tyvärr medger inte detta arbetes omfång en sådan undersökning.

Eftersom min erfarenhet som medmänniska, lärare och student säger mig hur viktigt det är att arbeta med öppen kommunikation med barnen och utnyttja vardagssituationer för att skapa

lust till lärande och utveckling hos barnen använder jag i undersökningen intervjun som metod.

Genom undersökningen vill jag för det första få inblick i vad som är orsaken till att några lärare inte praktiserar sin kunskap om kommunikation. Däremot blir lärarna tystare i sitt arbete. Dessutom vill jag försöka öka min förståelse så att jag inte hamnar i samma situation som de lärare jag har observerat under många år. Vidare vill jag bidra med att ändra det här fenomenet åtminstone i arbetslag jag kommer att arbeta i.

Undersökningen bygger på teori vald utifrån ett sociokulturellt perspektiv, därför att just den teorin ser kommunikationen som en viktig del av lärandeprocessen.

2 Syfte

Syftet med detta arbete är att undersöka i vilken utsträckning den kunskap om kommunikation som förmedlas i lärarutbildning genom undervisning, litteratur och läroplanen används i skolans arbete. Undersökning tar sin utgångspunkt i teorier om kommunikation i skolan för att se hur dessa används i praktiken och hur de påverkar barns lärande.

Dessutom visar man stor entusiasm som student och det verkar som att man är insatta i betydelsen av kommunikation. Men när studenten är färdigutbildad och har etablerat sig på sin arbetsplats då används inte teorin som hon/han har läst i utbildningen och entusiasmen minskar eller försvinner. Vilken är orsaken för det här fenomenet? Ska jag bli en sådan arbetare?

Arbetets teoretiska bakgrund baseras på läroplanen och teorier kring kommunikation mellan lärare och elever. I Lpfö 98 i beskrivningen av förskolans uppdrag står det att:

I förskolan skall barnen möta vuxna som ser varje barns möjligheter och som engagerar sig i samspel med både det enskilda barnet och barngruppen. Förmågan att kunna kommunicera, söka ny kunskap och kunna samarbeta är nödvändig i ett samhälle präglad av ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt (s 9).

2.1 Frågeställningar

Hur kommunicerar lärare med eleverna i skolan och förskolan?

Använder sig lärarna av de kunskaper om kommunikation som förmedlas i lärarutbildningen?

Om så inte är fallet vilka orsaker finns det till att lärarna inte kommunicerar med eleverna i större utsträckning? I så fall hur påverkas detta barns lärande?

Vilken betydelse har lärarnas utbildning för kommunikationen med eleverna?

Hur trivs lärarna med sitt arbete? Är deras arbete inriktat mot målet?

Hur ser lärarna på kommunikation, dialog eller samspel i sitt arbete?

3 Metod

I min undersökning väljer jag intervju som metod. Undersökningens syfte är att få kunskap vad lärare anser om sin arbetssituation och sådan information erhålles bäst genom intervjuer. Jag använder en halvstrukturerad intervjumetod i min undersökning. Därför har jag inte utgått från helt bestämda frågor. Det har möjliggjort att jag vid intervjutillfället kunnat gå vidare med följdfrågor. Den här formen att intervju kan ge djupare svar med tanke på att i intervjun finns en tydlig interaktion mellan intervjuare och informanter. Jag väljer intervju fast jag vet att jag inte kommer att finna fasta regler inför bearbetningen. Detta kan leda mig till att söka olika lösningar.

Jag är inte säker på om svaren på mina frågor kommer att vara sanna eller inte. Jag är medveten om att intervju är begränsad och inte anonym. Däremot kan en enkät besvaras av ett stort antal människor på kort tid och samma gång ge både kvantitativ och kvalitativa resultat. Dessutom är enkäten anonym. I en enkät kan människorna få lite mer tid att reflektera över frågorna, medan en intervju inte ger tid för någon reflektion. En enkätundersökning ger större urval i jämförelse med intervju. Både i enkät och i intervju kan ledande frågor ställas, men jag har försökt välja bort ledande frågor. Då informanten inte svarat tydligt på en fråga har jag frågat vidare för att få fram ett mer uttömmande svar. Allt detta med syftet att vid utvärderingen kunna göra en bra tolkning. Informanternas intervjusvar presenterar jag i sammanfattning, med syftet att ge en helhetsblick till läsaren.

3.1 Tillförlitlighets

Jag är medveten om att mitt urval inte är brett, men jag anser ändå att det är tillförlitligt utifrån undersökningens syfte och omfång. Det är inte mängden jag är ute efter utan de intervjuades reflektioner, åsikter och tankar.

Urvalet av enskilda informanter har jag inte påverka eftersom jag inte väjer själv vilka som skulle intervjuas. Jag frågade i hela arbetslag vilka lärare som skulle kunna tänka sig att bli intervjuade. Så informanterna har själva valt att vara med vid intervjuerna. Naturligtvis väljer jag valet av vilka arbetslag som skulle tillfrågas.

3.2 Etiska överväganden och urval

För att min studie inte ska peka ut enskilda intervjuade väljer jag bort att använda namn så att individerna och institutionerna är helt anonyma i studien. I analysen har jag grupperat i tre stora grupper som innehåller olika faktorer, där jag tolkar de intervjuades uppfattningar enligt deras svar, utan att utpeka enskilda individer. En annat etiskt övervägande är att jag respekterade vad de intervjuade önskade, nämligen att alla mina intervjuade valde bort inspelning på bandspelare. Fast jag har berättat till dem hur viktigt var för mig att använda bandspelare.

Undersökningen bygger på fem intervjuer. Eftersom jag vill undersöka kommunikation, samspel eller dialog mellan lärare och yngre barn valde jag att intervjua lärarna, vars yrke är förskollärare och fritidsledare. Intervjuerna har jag gjort på två institutioner, en förskola och en skola i ett arbetslag med sexårsverksamhet.

4.Literaturgenomgång

4.1 Perspektiv på teorier

Lev Semjonovitj Vygotskij föddes i Gomel i Ryssland 1896 och dog 1934 av tuberkulos. Han var litteraturkritiker, och vidareutbildade sig i ämnet psykologi. Han arbetade sedan mest inom barn-psykologi med barn upp till tio år gamla. Hans forskning koncentrerades på barnens utveckling, i språk, lek och kriser inom pedagogik och vad detta innebär i inlärnings-sammanhang. Vygotskij representerar också den kulturhistoriska skolan, där kulturell betingning möjliggör en interaktion mellan vuxna och barn. Kap. 9 Jerlang, & Ringsted, (1988, s 281–283)

Den teori som ligger närmaste mitt sätt att se på livet är det sociokulturella perspektivet. Dessutom önskar jag i mitt framtida yrkesliv arbeta med den här teorin, därför att just den teorin ser barnet som en social varelse. Dessutom kan den teorin leda till ett bra resultat på arbetet som motsvarar kraven i den nya läroplanen och samhället som förändras ständigt och snabbt. Med denna avsikt väljer jag i det här arbetet det sociokulturella perspektivet som teoretisk grund. Inom denna teoribildning är Leif Vygotskij en av de viktigaste grundfigurerna. Inom denna teoribildning ses barnet som en social varelse. Utbildning som bygger på dessa tankar kan leda till ett bra resultat som motsvarar kraven inom den nya läroplanen och i samhället som förändras ständigt och snabbt.

Marie Bliding resonerade i sin föreläsning vid Institutionen för pedagogik vid Göteborgs universitet (Mölndal 2005-04-23) om Vygotskijs sociokulturella perspektiv enligt vilket individen producerar sig själv i sin egenskap som sociokulturell varelse i sin omgivning. Med detta menar hon att kunskaper finns i den sociokulturella omgivningen. Individens tänkande är beroende av samhället och språket är ett redskap i denna process.

Eva Hjärne, vid Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet, föreläste om det sociokulturella perspektivet (Mölndal 2006-04-04). Där nämnde hon att Vygotskij använder fyra utgångspunkter för sin teori. Hon menade att vi föds in i ett redan tolkat samhälle. Därför blir människan en kulturell varelse. Där utvecklingen sker både inifrån d.v.s. genom biologiska faktorer och utifrån i ett socialt sammanhang. Människan använder sig av kulturellt utvecklade redskap. Föreläsaren menade också att lärande sker oavbrutet och att vi använder oss av kulturens verktyg språket som länk så att kommunikation uppstår som skapar innebörder och förståelse mellan människor. Hon talade vidare om att lärandet ur ett sociokulturellt perspektiv handlar om att återskapa, bevara och hålla i liv den kunskap som individen har utvecklat i samhället. På liknande sätt skriver i boken *Dialog, samspel och lärande* Dysthe (red) (s 51)

om Vygotskijs teori om den närmaste utvecklingszonen. Den fokuserar på vad individen kan lära sig själv, d.v.s. på egen hand och vad barnet kan åstadkomma med hjälp av en vuxen ledare eller med andra kamrater. Hon menar att ur sociokulturella perspektiv ser man kunskap i praktiken d.v.s. att kunskaper finns där människor grupperar sig inom en kulturgemenskap och där samverkan finns mellan dem.

Den ovan nämnda teorin skiljer sig från andra teorier som till exempel Friedrich Fröbels pedagogik, behaviorism och kognitivism. Fröbels teori utvecklades på 1800-talet med inriktning på förskola. Hans teori är baserad på barnens lek och för honom är leken är en viktigt pedagogisk förutsättning. Samtidigt ser han förskolan som en del av barnets fostran med hård disciplin. Pramling, & Mårdsjö, (1997, s 16) Behaviorismens teori syftar till att skapa en förändring av elevens yttre beteende. Dessutom är lärandet baserat på ackumulerad kunskap, vilken är selektiv och hierarkisk. Den teorin passar inte in i vårt samhälle och de nya sätt att se på barnen som kompetenta och sociala varelser.

Kognitivismen är en teori som syftar till individens inre process och barnens eget tänkande, där intelligensen är i centrum. Här sker lärandet i ett aktiv deltagande av eleven. Han/hon tar emot all information och tolkar själv och associerar med tidigare erfarenheter, d.v.s. eleven konstruerar själv sin egen kunskap (Dysthe, 2003 s 33–36). Piaget ser människan som en levande och social organism. Han menar med social att individen utvecklas genom att växa och vara tillsammans med andra människor i samhället, där individen kan lär sig språket genom att imitera (Jerlang, 1988 s 234–235). Piagets kognitiva teori är inte längre aktuell och rekommenderas inte i lärarutbildningen. Teorierna har använts nästan i hela världen under många år. Kanske är det därför inte lätt att bli av med influenser, speciellt för äldre lärare. Behaviorismen och kognitivismen finns dock kvar i praktiken. Jag återkommer till detta i analysen och diskussionen.

4.2 Om kommunikation

Göran Fransson refererar i sin doktorsavhandling *Att se i varandras handling* till Brun och Parker samt Kress och van Leuwen, enligt vilka kommunikation har många sidor. Med detta menar de att man kan kommunicera genom ”tal och skriftspråk, kroppsspråk, bildspråk, symboliskt språk, teckenspråk, musik och talspråkliga intonationer” (s 43). Förutom detta kan kommunikation omfatta specifika sociala mönster, som symboler, olika tecken, fester, riter m.m. Författaren refererar också Hall och Lotman. De ser också till kommunikationens yttre form, det vill säga att identifiera individen eller gruppen genom klädstil, musikstil och vilken frisyr man använder. Till exempel inom officersyrket är ”uniform och gradbeteckning ett sätt att identifiera” officerare. Men i lärareyrket finns det inte ett specifikt yttre sätt att identifiera lärarna. Bland alla sätt att kommunicera är det tal- och skriftspråk som dominerar i det samhälle där skolan befinner sig, därför att i skolans värld är det tal- och skriftspråk som användes mest för kommunikation Fransson (s 43–44).

Fransson (2006, s 44) citerar Linell som resonerar om kommunikativa genrer som ett sätt att kommunicera ”i samma mönster i struktur, stil, innehåll och aktörer” De genrer som används i kommunikation kan de vara språkliga och ickespråkliga, uttryckssätt villkor är som det är kopplade till vissa sociala arenor. De sociala arenorna kan utforma, ändra och hålla kommunikationen levande för att ge mening till kommunikationen i sig.

Vidare skriver Fransson, (2006, s 45) om kommunikationens asymmetri och symmetri. Med detta menar han att kommunikationen är beroende av villkor som finns i situationen man kommunicerar. Med asymmetri menar han att kommunikationen inte sker på samma villkor. Detta kan bero på olika aktörer, maktposition och vilken roll man har. Dessutom kan kommunikationen vara på olika nivå kvalitativmässigt och bero på olika uppfattningar kring kommunikationen.

Med symmetri menar han att kommunikation sker på samma villkor, med samma kvalitet, kunskap och på samma nivå. Fransson betonar att lärares kommunikation är i hög grad asymmetrisk. Fransson relaterar i sin avhandling även till Linell som resonerar om dialogens karaktär i den asymmetriska processen som en öppen intention att förstå den andra som vill kommunicera. I dialogen sker en process i vilken både den som talar och den som lyssnar är inblandade. Där ska båda parter sträva, stödja och koordinera dialogen för att förstå den andra och för att övervinna den asymmetriska kommunikationen.

Fransson, (2006, s 47) tar upp berättelsen som något som ger mening åt kommunikation. Dessutom ger berättelsen möjligheter till vidare kunskap på ett unikt sätt. Författaren bygger än en gång sitt resonemang på Bruners idéer. Bruner menar att genom berättelsen kan man skapa förtroende, eftersom man i berättelsen kan ge möjligheten att identifiera sig själv och andra. Samtidigt ger berättelsen möjligheten att vara deltagande eller avståndstagande. Lärararbete är baserat på berättelser på ett unikt sätt. Det vill säga att lärare förmedlar kunskap och information i form av berättelser.

4.3. Om dialogen

Mikhail Bakhtin (1895–1975) var en språkfilosof och kulturteoretiker som arbetade med litteratur och textanalys, men i första hand utvecklade han dialogismen, och därför benämns han också som en dialogisk tänkare. Hans teori och syn på ”på sociala språk och talgenrer lades fram först på 1990-talet, vilket har berikat alla som har att göra med kommunikation i sitt arbete, inte minst i läraryrket. Dysthe (red) (2001 s 95–96).

I boken *Dialog, Samspel och lärande* Dysthe (red) påpekar i sin antologi (s 95–103) om Bakhtins perspektiv, vilket handlar om det centrala ordet dialog. Bakhtins dialogik enligt författaren ger en viktig och öppen förståelse om vad lärande innebär.

Bakhtin uppfattar individens tillvaro som en dialog. Hans dialogprincip innehåller olika utgångspunkter. För det första är det en relation mellan jag (själv) och du (den andra). Med detta menar han att i livet existerar en social relation, därmed en permanent dialog. Detta hänger ihop med samma princip om människors existens som sociala individer.

För det andra är dialogens grund baserad på språkbruk, d.v.s. att i dialogen är det nödvändigt med verbalt språk och genom detta kan man genomföra en social och kulturell aktivitet. Det är en förklaring till varför Bakhtins dialogism också kallas språkteori.

För det tredje sätter Bakhtin monolog kontra dialog. Monolog är en diskurs som skiljer sig markant från dialog, vilken är i högre grad kvalitativ, eftersom dialog tar hänsyn till den andra, vilket inte monolog gör. Författaren menar att alla som arbetar inom undervisning skulle sträva efter dialogen i klassrummet, därför där finns det människor, då förhållandet är du och jag. Enligt Bakhtin skapar dialogen förståelse i kommunikation mellan den yttrande (den som äger ord eller penna) och den lyssnande eller skrivande (den som förväntar sig ett svar). Med detta menar Dysthe (red) att den som talar eller skriver förväntar sig en respons. För att en respons ska ske behöver man ett minimum av gemensam relation och kunskap om ämnet mellan dem som kommuniceras.

4.4.Om interaktion och samspel i undervisning

Annika Månsson skriver i sin bok *Möten som formar* (s 60–84) om interaktion mellan vuxna och barn. Hon menar att interaktion kan ses ur olika vinklar, men hon väljer två av de vinklarna. Den första avser barns perspektivsida, d.v.s., att barnen tar initiativ till kommunikation och den andra avser pedagogens perspektiv d.v.s., att hon/han ska svara på barnens intentioner med kontakt eller ta eget initiativ till interaktion. Enligt författaren sker interaktionen mellan barn och vuxna i den ideologiska och kulturella kontexten. Författaren menar att i den samhällsstruktur man befinner sig i existerar sammansmält ett ideologiskt och kulturellt beteende, där språket är ett viktigt redskap, eftersom språket förs vidare genom kulturarvet. I första hand får barnen sitt språk av sina föräldrar och genom dessa sin kultur och syn på livet. Meningen med detta är att skapa interaktion mellan vuxna och barnen.

Månsson, skriver om Vygotskijs idéer om den kulturella aspekten som driver interaktionen mellan barn och vuxna vilket så småningom kan vara en möjlighet eller begränsning för individens utveckling. Vygotskij pekar också på att individen existerar i samhället både som objekt då hon/kan använda sig av faktorer som finns i kulturen, och som subjekt för att hon/han är det som skapar själva kulturen. Enligt Månsson så är det för Vygotskij lärandet som är den viktigaste delen av hela processen. Där spelar affekten stor roll i interaktion mellan barn och vuxna. Det vill säga att interaktion är inte bara en fysik relation, den är också känslomässig.

Månsson pekar i sin undersökning på några faktorer som spelar en viktig roll i den interaktionen. Barnens signaler till kommunikation är det pedagogerna som måste tolka och barnens reaktion visar på huruvida tolkning har varit rätt eller inte.

Signalen kan vara ett leende, ett skratt, en blick eller ett ljud. Att tolka en signal kräver stor förmåga från pedagogens sida. Tolkningen av signalerna kan vara:

En önskan om att få något. Det vill säga att barnet verkligen behöver hjälp eller stöd av en vuxen.

En önskan om bekräftelse. Barnet söker bekräftelse på vad det gör eller vad det tänker. Barnet visar för den vuxne sin önskan genom att visa något, genom att hålla sig nära, genom att peka på något eller genom att repetera samma sak, o.s.v., men ibland är det svårt att tolka vad barnet önskar sig.

Önskan om ett delat fokus. Det handlar mest om små barn som vill att den vuxne ska känna, reagera eller bekräfta en upplevelse eller en uppskattning. Önskan om uppmärksamhet. Det handlar mer om att barnet vill visa för vuxna att det inte är nöjt med något. Barnets protest yttrar sig mest på negativt sätt, t.ex. det gnäller, skriker, lyssnar inte och vill inte höra heller. Önskan om affektiv kontakt. Det handlar om att barnet söker känslomässig kontakt genom att titta, le, och komma närmare den vuxne, kanske barnet vill ha en kram eller en smekning. Den sista signalen som Månsson nämner tillhör i den konkreta kategorin. Det vill säga att barnen söker kontakt på specifika sätt, t.ex., när det kommer men en direkt fråga, då är det tydligt att barnet söker kontakt. Men barnen kommer också med indirekta frågor eller med kommentarer som gör att det är svårt att tolka dem.

I boken *Möten för lärande* av Eva Johansson (s 217–219) skriver hon om tre sätt att se på den pedagogiska dialogen som leder till samspel enligt Hundeide och Klein: den emotionella dialogen, den meningsskapande och utvidgande dialogen och den avgränsande dialogen. Den emotionella dialogen tillämpas mest i förskolan, där den vuxne är naturligt närvarande i barnets upplevelser och erfarenheter.

Det är en nära relation, känslomässigt positiv som ger glädje till barnet och den vuxne ger spontant respons på barnets initiativ. Johansson skriver om den meningsskapande dialogen enligt Hundeide, som handlar om att de vuxna uppskattar barnets intressen för omvärlden. Den relation är mest informativ, där pedagogens roll är att vara barnets medresenär så länge barnet upptäcker sin egen värld. Båda finner en känsla av förståelse. I dialogen är det relevant att den vuxne är med, men inte på den vuxnes utan på barnets villkor, därför måste pedagogen sätta ord på vad barnet upptäcker.

Den avgränsande dialogen handlar om att hjälpa, stödja och leda barnet att gå vidare i sin aktivitet. Den formen av dialog är mer övervakande, men det betyder inte att avgränsning och övervakning är på det negativa och dömande sättet. Pedagogen kan korrigera barnet, men korrigeringen ska vara strukturerad för att barnet ska reflektera över sin handling och hitta nya former till lösning. Poängen med denna dialog är att den vuxne inte ska ta över hela kontrollen. Det är barnet som måste ta det första initiativet och den vuxne ska hjälpa till att gå vidare med det. Det är också ett sätt att sätta gränser. I stället för att kontrollera barnets dåliga bete-

ende genom att straffa, hota och förbjuda kan man avgränsa genom dialogen på ett tryggt sätt, där barnet kan förstå varför det skall vara så eller så.

I boken *Miljöer för lärande* Carlgren (red) (, s 15–21) tar upp Resnic m fl., som menar att ett interaktionistiskt perspektiv flyttar fokus från de mentala processerna till den sociala praktiken. Lärandet ses då som situerat och ”sociokognitivt”. De sociala situationerna där lärandet sker, är inte bakgrunden utan de har blivit en bestående del av lärandeprocessen till skillnad från att aktiviteterna och kontexten tidigare sågs som hjälpmedel. Detta betyder att kontexten/miljön inte är neutral utan att den skapar antingen möjligheter eller begränsningar. Strömningarna i den pedagogiska världen har gått från att vara uppfattningar till att utveckla lärande i samarbete och interaktion, vilket sker i meningsfulla sammanhang som lek, och olika aktiviteter o.s.v., och inte i barnets/elevens hjärna. Uppmärksamheten riktats mot att se hur man lär sig och inte bara mot att bestämma lärandets innehåll.

Carlgren (red), (1999 s 60–61) skriver om att arbeta med ett sociokulturellt perspektiv inom skolan betyder att kunskap förmedlas i ett socialt sammanhang där man är deltagande. Kunskapen finner man mellan människor och den utvecklas genom interaktion, då sker lärandet. Det vill säga att barn lär sig i relationer med vuxna och andra barn, så att kunskapen och lärande sker i en social praktik.

Lärandet i ett sociokulturellt perspektiv för Bruner, enligt boken *Barns samlärande* av Johansson (s 74), är baserat på kommunikation som hjälper oss att förstå hur barnens lärande sker potentiellt i en kollektiv aktivitet. Det vill säga att barnen bygger upp sin mening tillsammans med andra genom att förhandla, föreslå, kritisera och diskutera.

Enligt Carlgren (red), (1999 s 19) behöver man i skolans arbete en speciell kompetens inom kommunikation för att kunna nå alla som har att göra med skolan. Det som författaren menar är att den kommunikativa kompetensen är drivkraften mellan språket och kulturen. Språket och ordet har två sidor: den kognitiva och den sociokulturella. Den kognitiva delen finns i individens mening som han eller hon vill kommunicera, och den sociokulturella delen handlar om att individens mening ska vara förståelig för den andra.

Doverborg, Pramling och Qvarsell, (1987 s 122) ser språket som ett verktyg vilket har stor betydelse vid kunskapsbildning. Språket frigör barnens tankar. Språket lär man sig genom lyssna på andra som kan uttrycka sig bättre. Förståelse utvecklas på det bästa sättet i en social interaktion. Det kan man uppnå genom att delta i gruppdiskussioner, där man kan diskutera och jämföra sin egen förståelse med andras. I den förståelsen ingår tre begrepp som leder till en logisk modell för kommunikation. Dessa är: konstruktion, dialog och begreppsbildning. Den logiska kommunikationen syftar till dialogen i vilken skapas en känsla att vara deltagande. Dessutom är den modellens mening att synliggöra den sociala utvecklingsgången. Williams, Sheridan och Pramling. (2000, s 69–70) påpekar också att dialoger och diskussioner ska vara spontana för att skapa en lärandemiljö där barnen gör sitt tänkande synligt så att de därmed uppmärksammar sin kunskap. Samma författare hävdar att lärande ska vara mer

produktivt måste barnen lära sig att forska, ställa sina frågor, prova sig fram med sina idéer och även lyssna till andras förslag (s 74).

Pramling & Sheridan, (1999, s 108) skriver att barnens natur är att vara nyfikna och om deras intressen för nya saker. Dessutom visar barnen intressen för kommunikation och för den använder barnet hela sin kropp. Författarna uppmanar pedagoger att använda sådana tillfällen för att kommunicera med barnen. Eftersom barnens frågor leder till att de tänker och reflekterar, utvecklar de sitt språk. Barnet behöver tillfredställa sin nyfikenhet, det betyder att när barnet ställer en fråga vill det höra en hel mening som svar. Författarna menar att i dialogen sker ett känslomässigt samspel, där pedagogen måste uppmana barnen att utveckla sina frågor mer och även ställa mer komplexa frågor. Utvecklingspedagogik blir något nödvändigt för alla verksamheter där barn vistas för att vuxna ska hjälpa dem i deras utveckling. För detta behöver vi inte förkasta en teori om vi vill lyfta fram en annan. Istället kan vi se det som en möjlighet att integrera olika teorier eller kunskapsområden i en helhet.

Pramling & Mårdsjö (1997, s 31) refererar till Desforges, som menar att vi behöver flytta fokus inom förskolevärlden från lärande som är baserat på det individuella barnet och dess behov mot att hitta nya sätt i interaktionen mellan barn, vuxna och den materiella omgivningen. Pramling & Mårdsjö (1997, s 29) håller med Elkind som menar att det är dags att sluta med den traditionella polariseringen mellan ”lärarstrukturerad och barncentrerade program, mellan inläring och utveckling, mellan lek och lärande” (a.a. s 29) istället behöver vi en verksamhet med struktur att utveckla barns förmåga att lära sig att lära utifrån sina förutsättningar och det sker genom interaktion mellan barn och vuxna utifrån barns perspektiv och tankar.

5 Resultatredovisning

5.1 Presentation av resultatet

Här presenterar jag resultaten av undersökningen i två delar. I första delen ingår sammanfattningen av intervjuades svar med frågor som inledande. Svaret är delat i tre grupper. Andra delen ingår analysen av resultaten.

5.1.1 Svar på frågor som är relaterade till de intervjuades yrke och utbildning

1. Vilket yrke har du och när slutade du din utbildning?

Jag har intervjuat fem personer som arbetar i förskolan och i skolans sexårsverksamhet. Samtliga intervjuade är behöriga förskollärare och fritidsledare. Tre av dem läste 80 poäng på 80-talet och två av dem läste 120 poäng på 90-talet.

2. Hur relevant var temat kommunikation i din utbildning?

3. Har du möjligheten att använda den kunskap du fick i din utbildning?

Fyra av informanterna kommer inte ihåg om de hade något ämne som handlar om kommunikation i sin utbildning. En konsekvens av detta är att lärarna inte har kunskap från utbildningen att använda i sitt arbete.

Enligt en informant var ämnet kommunikation inte relevant. Det handlade mest om föräldrar. Informanten vet inte om samspelet som hon använder i sitt arbete kommer från utbildningen eller om hon använder sig av sin egen erfarenhet. Hon tillägger att man glömmer teorin från utbildningen.

5.1.2 Svar på frågor som är relaterade till undervisningssituationen där lärarna använder kommunikation, dialog eller samspel

4. Är det alltid bäst med dialog eller finns det situationer där det är bättre att barnen lyssnar tysta till läraren?

Fyra av de intervjuade tycker att det är bäst med dialogen i sin relation med barnen. Men, barnen skall vara tysta när läraren skall förklara fakta.

Tre av informanterna tycker också att dialogen ska finnas beroende på situationen eller inom vissa moment. Men när barnen ifrågasätter instruktioner eller hamnar i konflikter, då ska man visa barnen var gränserna går, och visa att den vuxne är den som bestämmer vilka regler som gäller.

En ser dialogen mellan barnen som villkorlig. Barnen ska prata. Men i vissa situationer ska de vara helt tysta. ”Dialog med fostrans syn”.

5. Vad tycker du är viktigt att tänka på vid kommunikationen med barnen?

Fyra respondenter tycker att tydlighet och att prata på barnens nivå är viktigt i kommunikationen. Tre av dem tycker att som pedagog ska man tänka på att vara lyhörd och ge barnen uppmärksamhet. Två av dem tycker det är viktigt i kommunikationen att tolka barnens kroppsspråk och gester. Det tar tid.

En av dem tycker det är viktigt att sätta sig in i barnens tankar, att förstå dem och riktig kommunikation finns i lugna stunden. ”Men det finns inte tid för detta” säger hon ”jag vill prata mer med barnen”. En tycker att det är viktigt i kommunikationen med barnen att ge trygghet och visa känslor för dem. Ta barnen i knäet.

6. Finns det i allmänhet tid/möjlighet att svara direkt på barns frågor?

Alla intervjuade svarade nej och de tycker att de varken har inte tid eller möjlighet att besvara barnens frågor direkt.

Tre av dem tillägger att det inte finns tid att besvara barnens frågor och att barnen måste vänta för att få svar på sina frågor. Väntan ser de som ett slags träning. En av dem tycker att många situationer är stressade i arbetet och vederbörande känner sig frustrerad.

Två andra har också svarat ja, och de tycker att de kan svara om frågorna är korta, men de kan inte utveckla eller ge kvalitativ svar, när de är två vuxna på sexton barn på förmiddagen och tjugofem på eftermiddagen.

En lärare kan svara eleverna när han själva inleder samtalet, och en annan kan ge svar när de är på promenad.

Samtliga intervjuade tycker att det finns för många barn i verksamheten.

7. Tror du att eleverna har större kommunikationsbehov än vad din arbetssituation tillåter tidsmässigt?

Alla intervjuade tycker att det finns större behov hos barnen att kommunicera än den som verksamheten erbjuder. Deras argument är att det inte finns tid att lyssna och prata med eleverna. En av fem tillägger att vi är två vuxna för sjutton – arton barn.

Fyra av lärarna säger att arbetet med barn kräver tid och att tillfredsställa deras behov ännu mer tid. Samtidigt tycker de att det är för många barn i gruppen. En av dem tycker att det tar tid att tolka deras kroppsspråk. Man bodde prata mer med barnen. En behöver mer kompetensutveckling. Den andra känner sig frustrerad av situationen.

8. Finns det något som är svårt i kommunikationen med barnen?

Samtliga informanter menade att det finns många moment som är svåra i kommunikationen som t. ex:

Stressen både i situationer med barnen och med sig själva.

Att det är för många barn i gruppen.

De behöver mer kunskap.

De tycker att sätta sig in i barnens tankar är svårt.

De tycker att tolka barnens signaler är svårt.

Barnens röster.

Barnen saknar det grundläggande språket.

5.1.3 Svar på frågor relaterade till situationen som lärarstudent kontra lärare i praktiken

9. Arbetar du idag som du hade tänkt dig när du var student?

Fyra av informanterna svarar nej, och deras förklaring till att de inte arbetar som de tänkte sig när de läste är många t.ex.

De har mycket administrationsarbete.

Man arbetar med mycket annat än barn, t.ex. för många möten.

”Utvärderingen som finns i utbildning finns inte i praktiken”.

En av dem svarade också ja, för att vederbörande alltid hade velat arbeta med barn.

En av fem intervjuade svarade att hon inte visste vad hon ville, men att hon känner att hon arbetar bättre och bättre för varje år. ”Jag använder mina erfarenheter och de utvecklingskompetenser vi har”.

10. Har du det arbete du tänkt dig när du läste din utbildning?

Fyra av respondenter svarade kategorisk nej, De har inte det arbete de hade tänkt sig när de läste sin utbildning. Två av dem argumenterar för att det finns mycket administration och annat arbetet. En av dem tycker att hon inte arbetar fullt ut och detta gör henne ledsen och hon säger: ”jag vill ha en arbetsbeskrivning”. Den andra känner det som att hon arbetar inom vår-

den, som socialsekreterare eller som familjerådgivare. Arbetets innehåll är mycket annorlunda fast barnen är viktiga.

Två av fyra arbetar inte med sitt eget yrke och de längtar efter att arbeta med yrket som de har utbildat sig för. Den ena är förskollärare och arbetar som fritidsledare, och den andra är fritidsledare och arbetar som förskollärare.

Två intervjuade svarade också ja, en av dem hade alltid velat arbeta med barn, och den andra ville vara lärare.

En av fem intervjuade kommer inte ihåg vad hon ville när hon läste, ”ändå har det ändrat sig ganska mycket” säger hon.

11. Är du nöjd med arbetet du gör idag?

Samtliga intervjuade svarade nej. De är inte nöjda med arbetet de gör, och deras argument är många, t.ex.

Känner sig stressad

Man arbetar inte färdigt,

Känner sig frustrerad ”vi kan inte ge ut och ge ut, man måste ha tid att reflektera också”.

Man får mycket annat arbete.

Vi har mindre resurser. Det skulle vara bra att få hjälp direkt när man behöver det.

Ledningsorganisationen tänker inte på barnen när de planerar arbetet i verksamheten.

På grund av att lärarna inte arbetar inom sitt yrke.

Två av fem svarade också ja, en argumenterar för att arbetet ger personlig utveckling. Den andra ser sitt arbete positivt för att hon möter barn med olika kultur och hon säger ”jag kan ge dem mitt hjärta, det känns roligt”. Hon tillägger att det är fantastiskt att se barnens utveckling.

6 Analys av resultatet

Lärarnas kommunikation, dialog och samspel med barnen analyseras jag i sammanställda i tre grupper utifrån de tre kategorier som finns i presentationen av resultaten.

1. Informanternas utbildning beroende på utbildningspoäng, examensår och litteratur.
2. Informanternas syn på undervisningssituation.
3. Informanternas tankar som lärarstudenter kontra lärargärningen i praktiken.

6.1 Informanternas utbildning beroende på utbildningspoäng, examensår och litteratur

Informanternas svar visar att de som hade mindre utbildningspoäng behöver mer kunskap och är i behov av att utveckla sin kompetens. Resultatet visar också att den som har mindre poäng i sin utbildning är osäker i sitt arbete och i sina svar. Deras svar var: jag vet inte eller jag kommer inte ihåg. Dessutom påverkade examensåret deras syn på barnen. De som läste på 80-talet använder fortfarande en del av Fröbels pedagogik. För Fröbel var det institutionernas uppgift att fostra barn. Lärarna ser dialogen som en slags kontroll av situationen, där barnen ska vara tysta och lärare bestämmer. Jag vill belysa detta med två exempel där respondent uttrycker sig:

_Barnen ska prata visst, men i vissa situationer skall barnen vara helt tysta oberoende vad jag egentligen tycker. Dialog med fostrans syn, som man gör hemma också.

Den andra läraren tycker att barnen inte ska ifrågasätta lärarens instruktion. Dessa resonemang står i motsats till vad Williams, Sheridan och Pramling, (2000 s 74–75) skriver, om lärande i ett sociokulturellt perspektiv där det handlar om att kommunicera. Författarna hänvisar till Brunner. För honom sker barnets lärande i en kollektiv process, mer än individuellt. Barnen bygger sin förståelse och sin mening tillsammans med de andra, där de kan argumentera, göra förslag, kritisera och diskutera.

De som hade läst 120 poäng nämner att de behöver mer kompetensutveckling. Dessutom visar deras svar att de tänker mer på barnens perspektiv. T.ex. på frågan åttan svarar en så här: ”försöka sätta sig in i barns tankar” den andra säger ”ge trygghet, sätta barnen i knäet och krama. På samma sätt som de andra svarar så här på fråga åttan: ”tolka deras signaler”. Månsson, (2000, s 143), skriver precis i enlighet med informanternas svar. Hon hävdar att pedagogens roll är att ge respons och bekräftelser på barnens signaler på en affektiv nivå t.ex., genom en smekning. När barnen vill ha kontakt med pedagogen gör de gester, barnet närmar sig och följer efter pedagogen. Månsson refererar till Stern som menar att affektens intoning sker i en interaktion och det händer oavbrutet varje minut.

Dessutom har deras examensår på 90-talet en stor betydelse för synen på barnen. De ser barnen som enskilda individer. Lärarna ser på dialogen med barnens perspektiv och de prioriterar dialogen, men barnen ska vara tysta när undervisning pågår.

De flesta intervjuade kommer inte ihåg om de hade ämnet kommunikation i någon form i sin utbildning i litteraturen eller vid föreläsningar. Dessutom menar de att de inte använder någon sådan kunskap från utbildningen. De använder sig av sin egen erfarenhet och av den kompetens de har utvecklat.

6.2 Informanternas syn på undervisningssituationen

Undersökningens resultat med avseende på frågor kring undervisningssituationer visar väldigt tydligt att skolans/förskolans organisation under politisk ledningen påverkar kommunikation, dialog och samspel mellan lärare och barnen. Alla intervjuade pekar på tre faktorer som leder till konsekvenser som inverkar på kommunikationen i undervisning. De faktorerna är:

- Det finns för många barn i varje enhet
- Lärarna har för mycket administrationsarbete
- Minskning av resurserna

Som en konsekvens av dessa faktorer ser lärarna att de inte har tillräckligt med tid att prata med barnen. Argument att det finns många barn i verksamheten finner man i många av de intervjuades svar, t.ex., svarade en av dem på frågan sex:

„Det finns för många barn för att svara direkt på deras frågor. Men, ändå tycker jag att det är viktigt att de får svar på sina frågor.“

Detta argument stämmer inte med vad läroplan för förskolan förespråkar i sitt mål:

Förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att lyssna, berätta och reflektera och ge uttryck för sina uppfattningar (Lpfö 98, s 12).

Svaret på fråga sju visar att informanten tycker att de har många barn som de måste ta hand om. En av dem uttrycker sig så här när hon svarar fråga sju:

„Många barn kommer tidigt till förskolan och de går hem väldigt sent. De har inte tid att prata med mamma och pappa hemma, dessa barn har stort behov att prata med oss.“

De intervjuade tycker att det finns för många barn i verksamheten vilken gör det svårt för lärare att tillfredsställa barnens behov av att prata med vuxna. Lärarna tycker också att det är svårt att lyssna och svara barnen när det finns så många barn på en lite ytan. Alla dessa argu-

ment som lärarna lägger fram står i motsats till avsikten i läroplanen.
I läroplanens mål står det att:

Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att uttrycka sina tankar och åsikter och därmed få möjligheter att påverka sin situation (Lpfö 98, s 14).

I samma anda som Lpfö 98 skriver Williams, Sheridan och Pramling i boken *Barnens sam-lärande* (s 56) om hur barnen skapar sitt lärande. Författarna menar att barnen har stor möjlighet att skapa kunskap när de deltar i dialog eller samspel med de andra i den miljö de befinner sig.

Argument om att lärarna måste utföra mycket administration och annat arbete återfinns i många av de intervjuades svar. Informanterna nämner att de har mycket pappersarbete som minskar möjligheter att lyssna till och prata med barnen. En av dem uttrycker sig så här när hon svarar på frågan tio:

_Varje dag jag går hemma och känner mig ledsen därför att vi får mycket arbete av våra chefer. Jag tycker att vi är dumma för att vi säger ja, till det arbete vi gör. Det tar mycket tid från barngruppen.

Dessa förhållanden motsvarar inte vad som sägs i läroplanen:

Alla som arbetar i förskolan skall ansvara för att arbeta i barngruppen genomförs så att barnen får stöd och stimulans i sin språk- och kommunikationsutveckling (Lpfö 98, s 14).

Samma argument som de intervjuade pekar på hittar man i boken *Perspektiv på utveckling* av Folkesson, Rosendahl, Längsjö och Rönneman (s 45), där författarna skriver om hur förändringar som har kommit till skolan de sista åren påverkar lärarnas uppgifter. Idag ska lärarna inte bara koncentrera sig på elevers/barns undervisning, utan de måste delta aktivt i skolans utveckling, samarbeta med andra arbetsgrupper, tolka och överföra nya kunskaper i praktiken, vara handledare för blivande lärare och vara mentorer för elever.

Det tredje argument som framkommer i resultatet av undersökningen pekar på att skolverksamheten har fått minskade resurser, där lärarna tycker att de resurser de har är för små. De nämner att det bara finns två vuxna för att ta hand om sexton till arton barn på förmiddagen och tjugofem barn på eftermiddagen. Förutom verksamheten har allmän mindre resurs. Johansson, (2005, s 46) fick samma typ av svar som de jag fick vid mina intervjuer i sin undersökning. Johansson ser de minskade resurserna som ett stort problem i de verksamheter där pedagoger arbetar. Som en konsekvens av detta minskar personalen och barngrupperna växer. Det är svårt att arbeta under sådana omständigheter. Författaren hävdar dock att det inte är en

bra lösning att skaffa mer personal. Det är bättre att satsa på mindre grupper i verksamheten. Detta gynnar alla, men mest vinner de barn som behöver extra hjälp såsom barn med annat modersmål än svenska och barn som har speciella problem.

Som en konsekvens av de tre nämnda faktorerna har lärare inte tillräcklig tid att lägga på barngruppen. Dessutom har lärarna inte tid att sitta och prata med barnen. Så här uttrycker en av de intervjuade sig i svaret på fråga fem:

Det finns många barn som inte har verbal förmåga. Men de använder kroppsspråk. Det är vi som måste förstå barnen och ge dessa barn uppmärksamheten och det tar tid.

En annan lärare tillägger:

Att uttrycka sig tydligt inte bara med språk, båda med gester och uttryck som Jesus gjorde, men för det behövs tid.

Det argumentet står i motsats till läroplanens riktlinjer, där det står:

Arbetslag skall ansvara för att arbetet i barngruppen genomförs så att barnen utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda hela sin förmåga (Lpfö 98, s 13).

Svaren från de intervjuade stämmer väldigt bra med vad andra undersökningar visar. Williams, Sheridan och Pramling (2000, s 70) hänvisar till Mckendree, m.fl. som har studerat elevens reflekterande dialoger inom yrkesutbildning. Det handlar om att åstadkomma konkreta erfarenheter genom att nå insikt och för detta räcker det inte att hålla sig till fakta. Man behöver också synliggöra den sociala processen. För detta behöver man kommunicera logiskt. Här behövs också andra situationer som kan hjälpa för att eleven skall förstå tillfullo. Den ytterligare hjälpen kan bestå i ett uttryck, gester eller kroppsspråk vilka författarna kallar ”abstrakta förställningar”.

Informanterna uttryckte att de inte har tid för att svara på barnens frågor eller prata med dem. Barnen måste vänta för att få svar, men om man läser läroplanens uppdrag finner man följande:

Barnen ska också ha möjligheten att enskilt fördjupa sig en fråga och söka svar och lösningar (Lpfö 98, s 9).

6.3 Informanternas tankar som lärarstudenter kontra lärargärningen i praktiken

Intervjusvaren pekar tydligt på att även lärarnas trivsel i sitt arbete påverkar kommunikationen mellan dem och barnen. De pekar på två viktiga faktorer som påverkar lärarnas trivsel. De är:

Skolans struktur

Huruvida läraren inte har ett arbete som motsvarar hans eller hennes utbildning. Informanterna uttrycker att skolans struktur påverkar deras trivsel vilket så småningom influerar också deras arbete. Argumenten de framlägger är att deras uppgifter innehåller mycket annat än att arbeta med barnen, vilket gör att de arbetar i stressade situationer. De känner att de inte arbetar fullt ut med barnen, vilket gör att de inte hinner fullgöra i sin helhet projekten de har tänkt sig. Allt detta gör att lärarna blir nedstämda och känner sig frustrerade. Till exempel sade en av de intervjuade följande som svar på fråga tio.

Mitt arbete innehåller ganska mycket och barnen är det viktigaste. Jag ville jobba med barnen. Jag vill inte vara socialsekreterare eller familjerådgivare, ibland känns det som att jag jobbar inom vården.

Detta förhållande står i motsats till vad Pape (2001, s 117–119) skriver om med avseende på att pedagogen skall vara närvarande i barns liv och acceptera barnen som de är. Att vara aktiv bland barnen kräver att vara helt medvetande bland dem. Med detta menar författaren att pedagogen måste visa barnen intresse för vad de håller på och lyssna noggrant på vad de vill säga. Det är inte tillräckligt att finnas bland dem bara fysisk. Detta kan skapa en känsla av att den vuxne inte är intresserad av dem eller att läraren är frånvarande. En annan informant besvarade fråga elva om på följande sätt:

Det är inte riktigt som jag har tänkt mig. Jag känner mig frustrerad. Jag önskar mig att ha mer tid, nu finns mer pappersarbete än förut. Man kan inte ge ut och ge ut, man måste ha tid att reflektera också! (suck).

Detta är precis vad Johansson, (2005, s 42) har sett i sin undersökning. Pedagogerna kan arbeta mot målen för att bland dem finns många skickliga och kompetenta lärare, under förutsättning att det inte finns hindrande omständigheter. Pedagogerna måste ha möjligheter att ”reflektera över sitt arbete och över pedagogiska frågor” (Johansson, s 42). Författaren menar att det krävs tid för att kunna planera, diskutera och reflektera över sitt pedagogiska arbete. Hon pekar också på att tidsbrist i lärarens arbete kan försvåra för läraren att arbeta mot målen. En annan informant förklarar så här när hon svarar på frågan elva:

Organisation prioriterar allt annat än barn.

Man säger att i första hand ska vara barnen. Det som man lär sig i utbildningen om utvärdering fungerar inte på praktiken.

De två sista citaten stämmer ganska bra med en annan undersökning med syfte att se hur lärarna utvärderar sitt arbete med elever. Colnerud, & Granström, (2002, s 114–115) hänvisar till en undersökning av Granström med flera. Deras resultat visar att pedagoger inte pratar om utvärderingar i sig, trots att dessa är lagstiftade. Men lärarna själva i sitt dagliga arbete gör en omedveten ständig observation och utvärdering. Lärarna vet precis hur elevernas situation är. Colnerud, & Granström påpekar att det sättet att utvärdera är osynligt och att det inte leder till utvecklingen, fast det tar tid och kraft.

Några informanten svarar också att de har det arbeta de tänkte när de läste sin utbildning. Dessutom är de nöjda med det arbete de gör idag. Deras argument är att de alltid ville arbeta med barn, fast med andra förutsättningar. En av de intervjuade tycker att hon arbetar bättre och bättre för varje år. Hon tar med sig av sina erfarenheter för att hjälpa barnen så gott hon kan. Den delen gör att hon trivs på sitt arbete. En annan informant ser positivt på sitt arbete. Hon uttrycker sig på följande sätt när hon svarar på fråga elva:

Med ja, menar jag att möta olika barn och ge till dem av mitt hjärta är roligt. Det känns bra att se deras utveckling och jag ser hur de växer upp. Dessutom ser jag hur barnen klarar av sin tillvaro. Detta ger mig fredsställelse. Möte med människor med olika kulturer är underbart.

Detta stämmer med vad som avses i uppdraget i läroplanen för förskolan:

Förskolan ska bidra till att barn som tillhör de nationella minoriteterna och barn med utländsk bakgrund får stöd i att utveckla en dubbel kulturtillhörighet (Lpfö 98, s 9)

I sin bok *Kulturella föreställningar om barn* skriver Karin Norman (s 12–15) om hur det är att möta och hjälpa barn från andra kulturer. Författaren menar att om hur komplicerade är att hjälpa barnet att förändra ett visst förhållande till andra. Det kan uppstå många problem. En av dem kan vara att se en kultur som en enskild socialgrupp. I stället att se en socialgrupp som ett problem kan man se likheterna mellan människor inom sin kulturella kontext. Den andra faktorn som gör att lärare inte trivs på sitt arbete är om de inte arbetar med det de är utbildade för. Deras argument är att en lärare som är fritidsledare som arbetar som förskollärare, och som känner att hon inte kan styra sin verksamhet själv på det sätt som hon skulle vilja och som hon hade tänkt när hon läste sin utbildning, känner sig inte nöjd med situationen. En informant är förskollärare och arbetar inom fritid och hon känner att det inte ger mycket på grund av att arbetet i fritidsverksamheter är mer tidsanpassat. Informanten menar att många barn har olika aktiviteter som de måste vara med i. Hon uttrycker sig så här när hon svarar på frågan åtta:

Barnet ska gå till hemspråk eller gå till någon annan aktivitet. Sedan är det dags för mellanmål, o.s.v. Det gäller att ha koll på vad barnen ska göra.

Det arbetet stämmer inte överens med hennes förskollärarekompetens. Att arbeta i förskolan, enligt Pramling & Sheridan (1999, s 102–103), betyder att utöva en pedagogisk praktik där barnen genom samspelet med vuxna ska lära sig att utveckla sin ”sociala kommunikativa kompetens med varandra” (s 102). Författarna hänvisar till (SOU, 1997:157) där det står att arbete i förskolan innebär att pedagogens inställning ska vara professionellt, där undervisning, lärande och kunskap ska sammansmältas till en helhet. Pedagogens förhållningssätt ska innefatta en självkritisk reflektion över det egna agerandet. Båda lärarna längtar efter att få arbeta inom det yrke de utbildats för.

7 Diskussion

Det har varit intressant att arbeta med den här undersökningen fast tiden har varit för kort. Det är ändå väldigt spännande att se resultatet. Ännu mer spännande var det att arbeta med analysen. När jag valde ämnet hade jag redan en idé om varför lärarna pratar så lite med barnen, eftersom jag observerat detta när jag arbetade i skolan. Men jag tänkte inte då på att dessa arbeten jag hade endast var vikariat, om än långvariga. Då har man inte lika mycket uppgifter som de som har fasta tjänster. Därför väcker resultaten från min undersökning många tankar, både positiva och negativa. De lämnar också en dörr öppen för att göra större undersökningen med tanken att förstå ännu djupare skolans och förskolans värld, för att där tillsammans med dem som arbetar på sådana institutioner hitta nya lösningar och kämpa för att ge bättre tillsyn och kunskap för barnen.

Bland alla dessa tankar som undersökningen väcker hos mig och det som mest berör mig är lärarutbildningens roll. Varför läser man så många böcker och gör en massa andra uppgifter i många år, om man sedan i praktiken inte använder dessa kunskaper? Det värsta är att de intervjuade inte ens kommer ihåg delar av utbildningen. Det är detta som min lilla undersökning visar. Detta visar också andras undersökningar. Colnerud & Grandström (1995; s 17 18) avslöjar samma sak i sin undersökning och de skriver:

Läroutbildningen har emellertid fram till sekelskiftet inte hjälpt de blivande lärarna att i samma grad utveckla ett vetenskapligt språk och en kunskapsbas som är till nytta i beskrivandet och bearbetande av den egna yrkespraktiken (s 17).

Författarna nämner även en konsekvens av detta, lärarna har inte en god kunskap om ämnet de undervisar i. Dessutom är lärarnas möjligheter att utveckla och bearbeta sin egen praktik är liten.

I resultat av min undersökning visas också att i skolan eller förskolan används inte någon utvärdering. Det tyder på att det finns brister i lärarutbildningen. Detta bekräftar Colnerud & Grandström (s 115).

Läroutbildningen har inte givit lärare någon större insikt i eller arsenal av utvärderingsidéer. Dessa måste därför utvecklas i praktiken. Denna utveckling pågår också ständigt. Här behövs dock nya impulser, mer kunskap och fler idéer. För att lärare bättre skall veta vad gör, behöver de utveckla sitt utvärderingskunnande.

Jag undrar hur man ska skaffa mer tid och resurser för att utöva den utveckling och kunskap som författarna nämner. Enligt de intervjuade lärarna finns det inte tid och deras resurser krymper. Hur realistiskt är det då att tro att det skall finnas resurser till utvecklingsarbete? Jag

tror att det i lärarutbildningen skulle ingå mer didaktisk och realistisk litteratur. Jag menar att teorierna i lärarutbildning ligger för högt för att kunna appliceras på verkligheten. Därför menar jag att det inte går att arbeta i verkligheten enligt alla teorier. Nästan alla studier och all forskning som görs är planlagd i en bestämd miljö och tid, med ett bestämt arbetssätt och under bestämda ekonomiska förutsättningar. De ska leda till det förutbestämda målet.

Men tyvärr visar mig verkligheten att det är nästan omöjligt att finna liknande situationer. Kanske är det därför som lärarna inte kommer ihåg sin utbildning. Självklart kan man inte vara en bra professionell lärare om man inte har ett bra underlag i sin utbildning. Jag tycker att det är tydligt att allt detta innebär en negativ påverkan i lärarens arbete.

En annan del som de intervjuade i den här undersökningen pekar på är undervisningssituationen. Här ser lärarna många faktorer som hindrar dem att kommunicera med barnen. En av dessa faktorer är att det finns för många barn i verksamheten.

Eva Johansson (2005; s 42–43) skriver om hinder att arbeta mot målet. För det första är pedagoger utsatta för stress, barngrupperna är för stora. Dessutom behövs mer personal och sedan är det svårt att få vikarier när det saknas ordinarie lärare. Det handlar inte bara om brist på vilken personal som helst. Det handlar om kompetent personal också. Enlig Johansson ser cheferna pedagogens kompetens och engagemang som ett hinder att arbeta mot målen. Det tolkar jag som ett resultat av lärarutbildningssituationen.

Enlig min litteraturgenomgång är kommunikation, dialog och samspel mellan barn och vuxna oerhört viktigt för barnens lärande. Enligt Williams, Sheridan och Pramling, (2000, s 74) så är barnets lärande baserat på kommunikation. Detta hjälper oss förstå att barnens lärande sker potentiellt i en kollektiv aktivitet. Skolan och förskolan är de platser som utvecklar kommunikation i ett kollektiv. I min undersökning är de intervjuade medvetna om att barnen behöver prata. Men de har inte möjligheter att prata färdigt, eftersom barngrupperna är för stora. Jag kan inte förstå hur man kan arbeta enligt läroplanens rekommendation, hur barnet ska utveckla sin förmåga att lyssna, berätta och reflektera om lärare inte hinner lyssna till alla? Jag har lärt mig att språket lär barnen sig genom att höra och lyssna på andra som kan uttrycka sig bättre. Förståelse utvecklar man på det bästa sättet i en social interaktion. Det kan man nå genom att vara deltagande i gruppdiskussioner, där man kan diskutera och jämföra sin egen förståelse.

Det är inte bara stora grupper som hindrar lärarens kommunikation med barnen. Informanterna hävdar också att de har mycket annat arbete förutom att undervisa och ta hand om barnen. Lärarna tycker att det har blivit för mycket administrationsarbete också. Detta bekräftar Eva Johansson i sin bok *Möte för lärandet* (s 38–39) Hon reflekterar kring pedagogers upplevelse av de omorganisationer som påverkar deras arbete. I och med det minskar tiden för att arbeta med barngruppen samt tiden för att planera och reflektera över sitt arbete. Dessutom saknas tid för pedagogiska diskussioner, dokumentation och utvärdering. Däremot har det blivit mer av upplockning, städning och att ta hand om posten och material. Pedagogerna känner sig frustrerade.

Detta överensstämmer med resultatet i denna undersökning. Det är en del av verkligheten. Jag undrar hur man kan se barnen som viktigast i en verksamhet enligt kurslitteratur och läroplanen om det råder instabilitet i varje verksamhet, t ex. Dysthe (red), (2003: s 10), reflekterar om hur språket och kommunikationen binder ihop individens mentala utvecklingsgång och sociala aktivitet där man lär sig. Det är en viktig del av ett sociokulturellt perspektiv. Men vad hjälper det att veta detta när flera barn behöver hjälp samtidigt, på samma gång som telefoner ringer och barnen på andra sidan i rummet bråkar? Åt vilken håll ska personalen rikta uppmärksamheten? Mot barnet som vill prata med sin lärare eller mot det barn som gråter? I den situationen blir valet komplicerat. Personalen har kanske inte ens sett barnets intresse för att prata.

Informanterna nämner en annan orsak till att de inte pratar med barnen. Det är att deras arbete skall utföras med minskade resurser både när det gäller personal och material. Detta skriver också i boken *Miljö för lärande Carlgren* (red.) (s 11) analyserar varför eleverna/barn inte lyckas i skolan, och hur de som arbetar i skolan strävar efter att få mer resurser och för att ha mindre barn- elevgrupper med syfte att eleverna skall lyckas i sina studier.

Johansson, (2005, s 42) pekar i sin undersökning på samma situation som mina informanter argumenterar för. Lärarnas möjligheter att utveckla barnens förmåga att kommunicera krymper på grund av andra faktorer som kommer utifrån. Johansson skriver så här om hinder att arbeta mot mål:

De hinder som i första hand framförs av pedagoger för att arbeta mot målet handlar om yttre förutsättningar såsom tidsbrist, stora barngrupper och brist på personal (s 42).

Författaren tillägger att detta gör att lärarna arbetar i en stressituation. Som en konsekvens av de tre faktorerna arbetar informanterna i denna undersökning mot tiden. Det vill säga att de har många barn i gruppen, mindre resurser och många andra arbetsutgifter vilken gör att kvaliteten i deras arbete minskar, samtidigt som facklitteraturen hävdar att lärarens arbete skall vara kvalitativt. I boken *Lärandets Grogrund* av Pramling, & Sheridan (s 22) står att barnets deltagande i en pedagogisk institution inte räcker för att det ska utvecklas. Däremot kräver barns utveckling att det skall råda kvalitet i verksamheter. Kvalitet finns i förhållningssättet mellan lärare och barn. Bland de ovan nämnda aspekterna är tidsbrist ett stort problem för pedagogerna och det ställer till svårighet för dem att nå målet. Eftersom skolans och förskolans syfte är att utveckla barnens erfarenhetsvärld, måste pedagogen arbeta med ”att få barn att prata och reflektera” Pramling & Sheridan, (1999; s 109). Med samma avsikt anger Pramling & Mårdsjö (1997, s 50–51) tre viktiga pedagogiska principer för utvecklingspedagogiken i praktiken: att få barn att tala och reflektera, att ta till vara på mångfalden av barnens idéer samt att skapa och fånga diskussioner.

De intervjuade hävdar att kommunikation eller dialog med barnen kräver mycket tid. Det räcker inte bara att lyssna till ord eller svara kort. De pekar på att många barn har svårt att uttrycka sig verbalt, då behöver barnen använda kroppsspråk också i dialogen. Då barnen saknar tillräckligt språk måste även lärarna tolka barnens signaler. Hur gör man för att arbeta med kvalitet under dessa omständigheter? Jag kan belysa vad min informant hävdar med vad Johansson skriver. Hon menar (2005, s 197) att i dialogen skall pedagogen vara uppmärksam på barnets intresse till dialog och ge tid för barnet att säga vad det har i tanken. Det är viktigt att lyssna och tolka barnens signaler. Dessutom måste barnen känna att det som de vill säga är relevant. I samma anda skriver Pape, (2001; s 170) att kommunikation på allvar med barnen kräver ett aktivt lyssnande, där den vuxne låter barnet prata färdigt och visar intresse för vad barnet vill säga. Hon tycker att det inte finns så många vuxna som pratar med barn. Däremot finns det många som pratar till barn, eller pratar om dem. Pape, (s 114) skriver om hur viktigt är att lyssna på barnet med tanke på att inte skapa sår i dess själ. Det kan hända om barnet inte är vana vid goda relationen med vuxna.

Enligt undersökningens resultat och det ovan nämnda ser jag att det är precis vad som händer i de verksamheter där de intervjuade arbetar. En lärare berättar att det finns många barn som vistas länge i förskolan och de barnen har inte möjligheter att prata med sina föräldrar i tillräckligt stor utsträckning. Dessa barn löper risk att må dåligt. Just på grund av ingen pratar med dem.

I en av verksamheterna som berörs i undersökningen finns det många barn med annat modersmål än svenska. Det betyder att de barnen har ett extra stort behov av att läraren är lyhörd. Därför att dessa barn har svårt att prata hemma om det som sker i skolan. Det betyder att dessa barn löper större risk att få sår i själen. Mot bakgrund av detta är det inte konstigt att dessa barn inte lyckas med sina studier i skolan.

Av den analys jag har gjort av resultatet och av det jag skrivit i diskussionen, framgår att samtliga informanter tycker att kommunikationen är viktig för barnens lärande, men att de inte kan ge mer tid till barnen än vad de har. Det gör att de pratar alldeles för litet med barnen. Fast regeringens utvecklingsplan kräver av pedagoger att de ska kunna olika teorier. Bland alla teorier som tar upp barnets lärande är just kommunikationen den mest centrala. Därför att i kommunikationen tar barn fram sina idéer vilka ligger till grund för deras lärande Pramling & Sheridan (1999: s 137). Är detta ett dilemma för pedagogerna? Kan lärarens förmåga räcka till med tanke på alla krav som kommer från olika håll, och i så fall hur långt? Idag är skolan styrd av politiker, och lagar och regler är formulerade av människor som inte arbetar i skolan, vilka förväntar sig att läraren ska uppfylla vad som står på papperet. Är det möjligt för läraren att vara en bra ledare?

Egentligen är det inte konstigt att våra institutioners funktion har sjunkit till att vara förvaring av individer istället för att forma glada demokratiska medborgare, skriver Abrahamsson i sin rapport (1974, s 318).

Enlig min analys i undersökningen är allt detta ett resultat av skolans organisation under ledning av politiker, där några planerar för det som andra skall utöva. Här vill jag ta upp en del av vad Folkesson, Lendahls, Längsjö och Rönnerman (2004, s 44) skriver. De refererar till Lindensjö & Lundgren som menar att i reformerna som har gjorts hittills ingår inte lärarnas perspektiv. De ser två arenor där reformer sker. Den ena är där några styr, kontrollerar och skriver läroplanen. Medan den andra ska realisera, tolka målet och förverkliga detta inom den lokala planen. Hur lätt är det?

I boken *Respekt för läraryrket* av Colnerud & Grandström, (s 98) tar de upp förhinder för en gemensamt pedagogisk planering. Då måste pedagoger försöka hålla ihop alla styrdokument som andra har skrivit, de fortsätter:

Lärarna i sin planering använder största delen av tiden och i många fall hela tiden till att diskutera och bestämma innehåll och ramar för verksamheten (s 98).

Författarna ser detta som orsaken till att lärarna erbjuder barnen sysselsättning i stället för innehållsrik undervisning. Är inte detta ett annat dilemma för lärarna?

Carlgrén (red.) (1999, s 136). menar att det finns en allmän uppfattning om att skolan är en planerad och målstyrd institution, vars uppgifter värderas och utvärderas enligt officiellt mål. Samma författare (s.103) reflekterar om skolans autenticitet och hon hävdar att skolans har ett autenticitetsproblem. Detta indelar hon i två delar. Dels att verksamheten inte är legitim, dels att institutionen inte är anpassad till samhället. Skolan som vi har idag är inte den som vi behöver. Resultatet av min undersökning tyder på att skolans och förskolans arbete inte utförs i linje med regerings mål. Detta trots att det i läroplanen står att:

Förskolan ska erbjuda barnen en god pedagogisk verksamhet, där omsorg, fostran och lärande bildar en helhet (Lpfö 98, s 8).

Informanterna nämner att även deras bristande trivsel i skolan är en faktor till att deras arbete inte är som de hade velat att det skulle vara. Orsaken är en än gång tidsbrist på grund av många arbetsuppgifter som måste göras. Jag ser allvarligt på att lärarna inte känner sig tillfreds med skolan som arbetsplats. Istället har de en känsla av att arbeta inom vården eller inom social verksamhet. Om en person har utbildat sig för att vara lärare, borde han/hon erbjudas förutsättningar i sitt vardagliga arbete för att kunna utföra läraryrket på ett godtagbart sätt. Carlgrén, (red) (1999: s 167) påpekar att om läraren arbetar med lust så har vederbörande större möjlighet att ge barnet tillit och vilja att lära sig. Framförallt är lärarnas uppgift inte att hindra det aktiva barnet, utan i stället uppmuntra barnet och följa dess intressen. För att lärarnas pedagogiska professionella yrkesroll skall fungera är det viktigt att de trivs med sitt arbete. Om detta skriver Colnerud & Grandström (1995: s128). De menar att vår skola är rationellt inriktad och just detta är ett hinder som leder till att lärarna inte känner närhet till sitt yrke.

Däremot påpekar författarna att det är ickerationalism som gör att lärare hyser kärlek till sitt yrke, till eleven och till ämnet.

Informanterna nämner även att de känner sig ledsna, frustrerade och att de inte hinner arbeta färdigt. Orsaken till detta är att de har många andra arbetsuppgifter som jag nämnt innan. Detta bekräftar Johansson, (2005, s 225–226) som skriver om hur de ekonomiska villkoren har förändrat skolan och förskolan och det gör lärarna besvikna.

Arbetsbelastning har ökat och många känner en besvikelse över att inte kunna arbeta efter de ambitioner och kompetenser de har (s 225).

Johansson skriver att lärarnas höga arbetstempo är orsaken till att de tappar intresse. Deras arbete är distanserat och man kan se att de arbetar med teorier grundade i behaviorismen. Det höga tempot sitter ibland kvar i kroppen och gör att de håller distans till barnen under hela tiden de arbetar. Som en av de intervjuade sa: ”Man blir hemmablind.”

Informanterna i min undersökning tycker att skolans ledning prioriterar allt annat utom barn när de planerar arbete, möten, o.s.v. och det gör att lärarna inte trivs med sitt arbete. Undersökningen pekar också på att skolans ledning också är pressad av den skolpolitik som regeringen har. Dessutom innebär skolans perspektiv mycket mer än att vara en institution där det finns lagar, läroplaner och avtal med politiska mål. Skolan är en institution med lång tradition. Där utövas social träning. Skolan har sina ”egna traditioner, villkor och funktioner” dessa faktorer brukar hamna i konflikt med varandra. Men detta känner politiker i allmänhet inte till, eftersom de är dåligt insatta i skolans värld Carlgren, (red.) (1999, s 136).

Undersökningen visar också att lärarna inte trivs på sitt arbete på grund av de inte praktiserar det yrke de har utbildat sig till. Jag ser det som en dålig struktur som råder i skolan. Man kan tro att ledningen i skolan är hemmablind, eller egentligen, som en av de intervjuade uttryckte, att ledning inte tänker på barnen. Jag kan inte förstå varför det blir så, eftersom det påverkar barnens situation i verksamheten. Jag blir ledsen varje gång jag analyserar en punkt.

Det är inte lätt att leda barnen under dessa svåra omständigheter. Ännu svårare är att veta hur långt man kan gå i sin tolkning i den decentraliserade utbildningen där alla kan tolka allt som de tror eller vill. Vid en föreläsning vid Institutionen för pedagogik vid Göteborgs universitet nämnde Jon Pierre (Möln dal 2006-04-03), precis detta. Hur långt den decentraliserade utbildningen har gått där varje kommun och varje enskild skola ska ha en plan och ett mål och där de kan göra precis vad de vill. Just detta skapar problem. Det finns inte någon parameter eller röd linje som kan visa vad som är bra och vad som är dåligt. Jag undrar om det inte är orsaken till att lärarna tappar lust och entusiasm under sin långa karriär? Är detta dilemmat som lärare står inför?

Att arbeta med människor är komplicerat och att arbeta med barn innebär att finnas bland all komplexitet i det sociala systemet och den kulturella strukturen. Här ingår stadsplaner, kom-

munens och politikernas planer och rekommendationer, rektorers ledning, arbetslaget, föräldrar med många förväntningar och läroplanen som skolans styrdokument. Vi skall inte heller glömma att media spelar en stor roll och har stort inflytande i vårt samhälle, och barnen och deras föräldrar är aktiva konsumenter av medias utbud. I den komplexa väven finns läraren och det kompetenta barnet som objekt vilket ska vara den viktiga punkten. Detta belyser Abrahamsson, i en rapport (1974: s 299), där han tar upp hur olika intressegrupper styr strukturen och innehållet inom utbildning. De kan till exempel vara politiska partier, näringslivet, arbetsmarknaden, lärare och föräldrar. Man kan tro att alla dessa grupper har samma inflytande och är jämlika, men författaren menar att det inte är så, t.ex. har elever mindre inflytande än lärare och lärare mindre än rektor, o.s.v.

I boken *Miljö för Lärande* Carlgren (red) (s. 60) skriver författaren om att skolans funktion är traditionell. Där sker undervisningen individuellt eller i bästa fall arbetar man i par. Då passar det sociokulturella perspektivet inte där. Är detta också något som gör att pedagoger tappar entusiasm i sitt arbete? Om jag vill arbeta utifrån ett sociokulturellt perspektiv kommer jag kanske inte att nå mitt mål? Jag tror att det som behövs är att ändra skolans system, och för detta krävs många bidrag från olika håll. Jag kommer att satsa på det.

Efter allt jag skrivit uppfattar jag att läraryrket är mer komplext än jag trodde och vad som framgår i utbildningslitteraturen. Det är inte konstigt att lärarna tappar entusiasm för sitt arbete. Detta är precis var Kernell (2002, s 15) resonerar om när han tar upp Bodil Jönsson som menar att läraryrket är det mest komplexa av alla yrken. Därför att lärare ska sammanfläta många delar och skapa en helhet. Läraryrket skall inte vara baserat på relationen, däremot skall det skapa och utveckla relationen. Att utöva läraryrket innebär för Kernell ”att finna balanser”.

8 Avslutning

Avslutningsvis kan jag sammanfatta min undersökning med att jag känner oro. En oro som väcktes av allt som jag fick reda på. Nu förstår jag varför lärarna pratar lite med barnen. Men det som jag har svårt att acceptera är att alla faktorer som jag diskuterat ovan påverkar barnets lärande negativt. Att arbeta med barnen är ett meningsfullt arbete som kräver mycket motivation och mycket tålamod. Pape (2001, s 33) påstår att pedagoger som vill lyckas med sitt arbete ska lägga ”hela sin själ i arbetet”. Om man gör det, orkar man mer. Hon ser också pedagogens trivsel med arbetslaget och arbetsplatsen som en del av lyckan med arbetet. Hon nämner också att trivsel på arbetsplatsen sänder positiva signaler (s 72).

Men alla de vackra teorierna som finns i böckerna är långt ifrån verkligheten. Än så länge styr politiker skolan och andra skriver lagar och regler. Jag är övertygad om att allt skulle fungera bättre om lärarna själva med hjälp av elever och föräldrar skulle styra barnens skola där de arbetar. Dessutom skulle rektor vara lärare i botten.

9 Källförteckning

Föreläsningar

Alexandersson, M. (06-10-24). *Det professionella mötets möjligheter*. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet, Göteborg: Pedagogen.

Bildning, M. (05-04-23). *Sociokulturella teorier*. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet, Mölndal: Pedagogen.

Hjörne, E (06-04-04). *Ett sociokulturellt perspektiv på lärande och kunskapsbildning*. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet, Mölndal: Pedagogen.

Johansson, E. (06-09-15). *Möte för lärande*. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet, Göteborg: Pedagogen.

Pierre, J. (06-04-03). *Värdekonflikter i skolan: om styrningen av den kommunaliserade skolan*. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet, Mölndal: Pedagogen.

Intervjuer

Intervjuer av två lärare i en förskola. (06-12-01). Göteborg.

Intervjuer av två lärare och en fritidsledare i en skola med sexårverksamhet. (06-12-05–06) Göteborg.

Litteratur

Abrahamsson, B. (1974). ”Utbildning och samhälle. Några problemområden. I skolan som arbetsplats”. *Rapporter från undersökningar genomförda av Utredningen om skolans inre arbete – SIA*. Del I. Utbildningsdepartementet 1974:1. Stockholm: Allmänna Förlaget.

Carlgren, I. (1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Colnerud, G; Grandström, K. (2002). *Respekt för läraryrket. Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS förlag.

Doverborg, E. Pramling, I., Qvarsell, B. (1987). *Inläring och utveckling. Barnet, förskolan och skolan*. Stockholm: Liber.

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

Fransson, G. (2006). Att se varandra i handling. En jämförande studie av kommunikativa arenor och yrkesblivande för nyblivna fänrikar och lärare (diss.). Lärarhögskolan i Stockholm: HLS Förlag

Folkesson, L; Lendahls; Rosendahl, B; Längsjö, E; Rönnerman, K. *Perspektiv på skolutveckling*. (2004). Lund: Studentlitteratur.

Jerlang, S & Ringstend, S. *Den kulturhistoriska skolan*: Kap. nio. i Jerlang, E; Egerberg, S; Halse, S; Jonassen. A; Ringsten, S; Wedel-Brandt, B. (1988) *Utvecklingspsykologiska teorier*. Stockholm: Liber.

Johansson, E. (2005). *Möten för lärande*. Kalmar: Myndigheten för skolutveckling

Johansson, E. (2005). "Möte för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan." *Forskning i fokus*, nr 6. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Kernell, L-A. (2002). *Att finna balanser*. Lund: Studentlitteratur.

Månsson, A (2000). Möten som formar. Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv. Malmö: Institutionen för pedagogik lärarutbildning.

Norman, K. (1996). *Kulturella förställningar om barn*. Ett socialantropologiskt perspektiv. Avesta: Rädda Barnen.

Pape, K. (2000). *Social kompetens*. Stockholm: Liber

Pramling Samuelsson, I; Mårdsjö, A-C. *Grundläggande färdigheter- och färdigheters grundläggande*. (1997). Lund: Studentlitteratur.

Pramling Samuelsson, I; Sheridan, S. (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.

Regeringskansliet utbildningsdepartement:, (1998). *Läroplan för förskolan*. Lpfö 98. Västerås: Skolverket.

Williams, P; Sheridan, S; Pramling Samuelsson, I. (2000). *Barnens samlärande. En forskningsöversikt*. Kalmar: Skolverket.