

Det roliga och det allvarsamma, det privata och det delade

- en granskning av gymnasielärares kommunikation med elever

Av: Ellinor Hagstadius och Alexandra Hagemann

Handledare: Tina Askanus

Examinator: Fredrik Schoug

Sammanfattning:

Det roliga och det allvarsamma, det privata och det delade - En granskning av gymnasielärares kommunikation med elever.

Kommunikationen mellan elever och lärare måste antas påverka elevers inläring, och som en konsekvens av detta även deras självkänsla. Förutsatt att lärare förhåller sig medvetet till hur de kommunicerar med sina elever, torde deras uppfattning om vad som mest framgångsrikt fungerar i samtal med varje enskild elev utvecklas och således också resultera i bättre resultat hos eleverna, men också en tryggare studiemiljö.

Denna studie syftar till att undersöka kommunikationen gymnasielärare och gymnasieelever emellan, och då helt utifrån lärares perspektiv - deras egna uppfattningar om den kommunikation de för med sina elever. Vilket handlande underbygger en god kommunikation och vilken sorts kommunikation stjälp snarare en hjälper den? Vidare vill vi med denna studie visa om och hur lärare förhåller sig olika till sin kommunikation med en elev, beroende på om eleven är en flicka eller en pojke. Vad har man för uppfattning om vad pojkar respektive flickor är mottagliga för vad gäller kommunikation med en lärare? Upplever man att de kräver olika tillvägagångssätt? Den metod vi använder oss av är kvalitativ. Vi baserar vår studie på djupgående intervjuer med 5 respondenter – alla yrkesverksamma gymnasielärare. Mot Erving Goffmans dramaturgiska perspektiv på kommunikation samt ett genusperspektiv, redovisas och diskuteras det empiriska materialet. Studien visar exempel på att gymnasielärare förvisso kommunicerar på olika sätt med pojkar respektive flickor, men att det inte genomgående rör sig om en medveten differentiering. Vidare förefaller lärare förhålla sig högst medvetet till hur mycket av den egna personen man anser bör delas med elever, samt att avslöjanden av sådan karaktär kan få både negativa och positiva följder. Undersökningen har också kunnat visa att lärare förefaller kommunicera med elever iklädd sin lärarroll så väl i en klassrumssituation som i ett enskilt samtal med en elev.

Nyckelord: kommunikation, genus, klassrum, lärare, elev

Av: Ellinor Hagstadius och Alexandra Hagemann

Innehållsförteckning

1. Inledning	3
2. Syfte	4
2.1 Syftesformulering	4
2.2 Frågeställning	4
2.3 Avgränsning	5
3. Metod	5
3.1 Tillvägagångssätt	5
3.2 Urval	6
4. Teori	7
5. Analys	9
5.1 Främre och bakre regioner	9
5.2 Att kommunicera sin privata person till elever	12
5.3 Humor – ett slagkraftigt verktyg	13
5.4 Oavsiktliga gester – kränkning av elever	15
5.5 Pojkar och flickor behandlas olika	16
5.6 Lärares upplevelser av pojkar respektive flickor	17
5.7 Bråkiga pojkar och snälla flickor	20
5.8 Humor i olika former	21
6. Slutdiskussion	23
7. Källförteckning	25

1. Inledning

Kommunikationen i en skolmiljö är något de allra flesta under någon period i sitt liv får ta del av, och är således också något de flesta i någon mån måste antas påverkas av och ackommodera sig till. Allt eftersom digitala kommunikationsverktyg utvecklas och tillhandahåller allt fler möjligheter vad gäller mobil kommunikation, kan de också utgöra en tilltagande konkurrens för lärarnas direkta kommunikation med sina elever. Ett modernt samhälle präglas i mångt och mycket av en mångfacetterad kommunikation. Det är således möjligt att direktkommunikationen i en studiemiljö kräver noggrant begrundande för att under sådana förhållanden kunna fungera slagkraftigt. Reflekterandet över de egna kommunikationsstrategierna är dock ett bestyr man sannolikt inte bör förvänta sig praktiseras av skolungdomar, men väl av deras lärare. Hur man som lärare aktivt väljer att kommunikativt förhålla sig till sina elever bör kunna ha inflytande på elevers ambition att tillägna sig ny kunskap. Det är en lärares uppgift att inspirera elever att vilja förstå och således även underbygga en god självkänsla (Birnik 1998, s. 57). Förutsatt att en lärare lägger vikt vid att arbeta på kommunikationen med sina elever, torde hennes uppfattning om vilken sorts kommunikation som bäst passar varje enskild individ utvecklas.

Att utifrån lärares perspektiv undersöka hur kommunikationen lärare och elever emellan fungerar, bland annat vilken plats humor och den privata personen får ta, kan ge en inblick i de tillvägagångssätt lärare använder sig av. En sådan undersökning kan vidare vara användbar då man kan bringa klarhet i vilken sorts kommunikation som fungerar bra i förhållande till den som snarare förefaller fungera kontraproduktivt. Även genusfrågor är tänkvärda i sammanhanget kommunikation och skolmiljö. Behandlas elever olika av sina lärare beroende på om de är flickor eller pojkar? Vilka förutfattade meningar finns representerade i lärares uppfattning om hur pojkar respektive flickor kommunikativt fungerar? Att studera hur lärare uppfattar sitt eget kommunikationsbeteende i detta avseende, kan vara av intresse för andra yrkesverksamma lärare, men också för elever.

2. Syfte

2.1 Syftesformulering

Inspirerade av ovan ventilerade reflexioner kring kommunikation i skolmiljön, avser vi med vårt arbete fördjupa oss i gymnasielärares upplevelser av sin egen kommunikation med elever. Syftet är att kunna utröna lärarnas förhållningssätt till de förutsättningar som ligger till grund för den kommunikation de för med sina elever. Vi ämnar även tydliggöra de problem respondenterna upplever förekommer i kommunikationen – sådant som ter sig stjälpna snarare än hjälpa den. Detta är intressant både vad gäller lärarnas egna tillvägagångssätt och den respons de upplever att elever reagerar med. Genom vårt arbete har vi vidare för avsikt att diskutera vilken sorts kommunikation som förefaller fungera särdeles fördelaktigt och som således hjälper till i delandet av information. God kommunikation bör även få till följd en positiv inverkan på relationen mellan lärare och elev, vilken måste antas påverka kommunikationen dem emellan. Det bör påpekas att relationer för vår undersökning inte är intressant annat än i de fall de påtagligt kan uppfattas som incitament till en bättre respektive sämre kommunikation. Då en ansevärd del av det insamlade empiriska materialet kom att behandla ett genusperspektiv på lärares kommunikation med elever, syftar uppsatsen vidare till att undersöka huruvida, och i så fall på vilka sätt, lärare kommunicerar olika med en elev beroende på om det är en flicka eller en pojke. Förekomsten av sådana skillnader kommer att diskuteras mot rådande stereotypa genusföreställningar.

2.2 Frågeställning

Vi kommer att bedriva vår studie utifrån en övergripande frågeställning, samt två frågor som konkretiserar det analytiska ramverk vi avser arbeta utifrån. Frågeställningarna lyder som följer:

- Hur kommunicerar gymnasielärare med sina elever?
- Hur kommunicerar gymnasielärare med elever, enligt Goffmans dramaturgiska perspektiv?
- Utifrån ett genusperspektiv; hur kommunicerar lärare olika med elever beroende på elevers kön?

2.3 Avgränsning

Föreliggande undersökning kommer att föras endast utifrån lärares perspektiv. En jämförelse av deras tolkning av kommunikationen lärare och elever emellan och elevers uppfattning om densamma, förkommer följaktligen inte. Den information våra respondenter delger oss kommer i studien inte att förankras i elevers uppfattning om i vilken grad den är sanningsenlig. På grund av denna avgränsning har vi valt bort möjligheten att implementera fältobservation i vår studie, emedan ett sådant material skulle kräva en utredning av vad som konstaterat sker i kommunikationssituationen, snarare än en analys av hur lärare uppfattar den. Vidare fokuserar denna studie på kommunikation i talad form, och undersöker inte kroppsspråk, då en sådan infallsvinkel även den skulle kräva en fältobservation.

3. Metod

3.1 Tillvägagångssätt

I denna studie använder vi oss av kvalitativa, djupgående intervjuer. Valet av kvalitativ undersökningsmetod baseras på intresset för lärarnas värderingar, handlande och uppfattningar, vilket lättast undersöks genom denna metod (Østbye et al. 2004, s. 99). Eftersom man bör ha ett relativt kritiskt förhållningssätt till det respondenterna delger om sina upplevelser, (Becker 1998, s. 98) är det högst användbart att ha möjlighet att ställa följdfrågor som komplement till och utveckling av de frågor som innan intervjun förberetts. Dessa följdfrågor kan fungera på så vis att man som intervjuare får möjlighet att försäkra sig om att man förstått respondenten rätt. De kan också ge respondenten en känsla av att det finns ett speciellt intresse för det hon eller han kommunicerar. Likaväl kan en följdfråga hjälpa till när man vill ha en djupare förståelse för det som berättas (Østbye et al. 2004, s. 105). Denna möjlighet kommer sannolikt att göra stor skillnad för vår undersökning, då de mer känsliga frågorna kan antas kräva extra eftertanke och diskussion för att båda parter i slutändan ska uppleva att ett uttömmande och verklighetsförankrat svar har lämnats. Det är viktigt att vi som intervjuare utövar ett anpassbart förhållningssätt till intervjun med våra respondenter. Vi förbereder oss på att vara öppna för nya perspektiv och infallsvinklar, men också på att förhålla oss flexibelt till det empiriska material vi genom intervjuerna erhåller (Ekström & Larsson 1998, s. 52).

Kvalitativa intervjuer erbjuder oss möjligheten att insamla information som med hjälp av andra metoder skulle vara vanskelig att få tag i. Vidare kan det vara av stor betydelse att man som forskare kan ställa frågor utifrån egna antaganden och teorier. (Østbye et al. 2004, s. 101) På detta vis får vi möjlighet att i ett tidigt skede av vår undersökning både bekräfta och förkasta våra egna hypoteser. Eftersom vi är angelägna om att få en god uppfattning om hur våra respondenter förhåller sig till ett relativt brett och i vissa avseenden komplicerat ämne, är det viktigt att intervjuerna utförs under fysiska möten. (Ekström & Larsson 1998, s. 54) Vi kommer att förlägga dessa möten i miljöer där våra respondenter uttrycker att de känner sig bekväma. De kommer alltså själva, inom rimliga gränser, få möjligheten att välja dag och klockslag för intervjun, samt huruvida de vill ta emot oss på den egna arbetsplatsen, i hemmet eller på allmän plats.

Vår kvalitativa studie är av semistrukturerad natur. Intervjuerna ska kunna anpassas efter vad som allt eftersom framkommer, men styrs ändå enligt ett sedan innan utformat schema (Østbye et al. 2004, s. 103). Intervjufrågorna våra respondenter kommer att få svara på är systematiskt uppdelade efter teman (Ekström & Larsson 1998, s. 59). Temafrågorna föregås dock av en inledande fråga, som syftar till att utreda respondenternas personliga förhållningssätt till ordet *kommunikation*. Vi är av uppfattningen att det är mycket viktigt att ha en klar uppfattning om hur en intervjuperson definierar detta för undersökningen högst centrala begrepp, för att sedan rättvist och sanningsenligt kunna tolka det övriga insamlade materialet. Denna inledande fråga är av mer allmän natur än de följande frågorna, som kan uppfattas som mer invecklade och känsliga. Det kan vara fördelaktigt att på så sätt gradvis bygga upp en bekväm situation för respondenten (Ekström & Larsson 1998, ss 59-60). Eftersom den aktuella undersökningen är beroende av att respondenterna är villiga att utförligt tala om hur de förhåller sig till något som i mångt och mycket kan anses definiera hur framgångsrika de är i sin yrkesroll, kommer vi i vårt insamlingsarbete vidta denna försiktighetsåtgärd.

3.2 Urval

Den urvalsteknik vi använder oss av, och som med fördel nyttjas i de fall då man önskar urskilja olika mönster i en företeelse, kallas typurval. Den här typen av urval lämpar sig för studier som undersöker sociala samspel, vilket går att applicera på föreliggande undersökning

(Ekström & Larsson 1998, s. 54). De utvalda respondenterna är till antalet fem, då detta förefaller vara ett anständigt antal i förhållande till de enskilda intervjuernas omfattning och den trovärdighet vi med denna studie vill uppnå. De har alla tämligen lång arbetslivserfarenhet inom läraryrket. Informanterna är alla yrkesverksamma och undervisar genomgående i samhällsvetenskapliga ämnen, vilket måste antas stärka sannolikheten för att de har liknande uppfattningar om vad kommunikation innebär. Det bör betraktas som en förutsättning för att deras svar på frågor kring detta ämne ska kunna jämföras. Vidare representerar informanterna båda könen; två är kvinnor och tre är män. Respondenterna arbetar på gymnasieskolor i tre städer i Skåne, nämligen Kristiansstad, Malmö och Lund. För att värna om informanternas integritet har vi gjort ställningstagandet att vare sig deras namn eller arbetsplats ska förekomma i denna uppsats. Sådan information bedöms dessutom som irrelevant för studiens syfte. Vi har valt att tala om de olika respondenterna som Respondent 1, 2, 3, 4 respektive 5, varav respondent 1 och 4 är kvinnor.

4. Teori

Vi har valt att analysera delar av vårt empiriska material ur Erving Goffmans dramaturgiska perspektiv, som med fördel appliceras på vår studie. Dess tolkning av direkt kommunikation som ett framträdande är högst applicerbart på skolsituationen då en lärare (aktören) har en särskild roll i förhållande till eleverna (publiken). Publiken sammanställer de intryck aktören ger ut och kan därmed veta hur de ska förhålla sig till aktören för att få en önskad reaktion. Detta skapar ett ömsesidigt utbyte där båda parter vet hur de ska handla för att den andra ska vara så bekväm som möjligt.

Den terminologi som är typisk för det dramaturgiska perspektivet kommer allt eftersom den i analysen förekommer att förklaras. Fyra av Goffman använda termer som i föreliggande analys frekvent kommer att användas och som således på förhand behöver tydliggöras, lyder som följer:

Aktör: Avser den individ som inför en publik håller ett framträdande.

Publik: Innefattar de som tar del av aktörens anförande.

Framträdande: En aktörs aktivitet inför en publik, som har som syfte att ha någon sorts inverkan på övriga närvarande.

Roll: Det förutbestämda handlingsmönster en aktör förväntas förhålla sig till under ett framträdande. Rollen ska kunna vara användbar i andra situationer så väl som den aktuella situationen (Goffman 2006, s. 23).

I boken *Jaget och Maskerna* beskriver Goffman direktkommunikation som ett *framträdande* där *aktören* väljer att undanhålla eller tillhandahålla vissa delar av sin privata person inför sin *publik*. Detta gör aktören i hopp om att forma de intryck publiken erhåller. Det kan exempelvis röra sig om att anpassa beteende eller utseende. Teorin delar upp framträdandet i främre respektive bakre regioner. I främre regioner finns det vissa hövlighetsnormer som deltagare förväntas anpassa sig till. På så vis kan aktören göra sitt framträdande och utarbetande av roll så enhetlig som möjligt. En bakre region avser en plats där man kan agera på de sätt man medvetet undvikit i främre rum, då beteendet där kan skada den roll du förväntas spela (Goffman 2006, s. 23, 97).

I den andra delen av vår studie använder vi oss av ett genusperspektiv. Under insamlandet av empiri stod det snart klart att de genuskillnader som trädde fram oundvikligen måste diskuteras. Vi utgår ifrån studier som behandlar de stereotypiska uppfattningarna om pojkars respektive flickors beteende.

”(pojkar) stämplas som bråkiga, störiga och pratsamma till
skillnad från flickorna som ses som lugna, snälla, mer mogna och pålitliga”

-(Skolverket 2009, ss. 63-64)

Utifrån dessa åsikter ämnar uppsatsen utröna de mönster som, enligt lärarna, elevernas beteende följer och hur kommunikationen med flickor respektive pojkar skiljer sig åt.

5. Analys

5.1 Främre och bakre regioner

En främre region är en plats där ett framträdande utspelas (Goffman 2006, s. 97). Det fysiska klassrummet under en lektion bör ur ett dramaturgiskt perspektiv uppfattas som just en främre region. En sådan kommunikationssituation är begränsad både ur ett rums – och ett tidsperspektiv, varför regionen kan uppfattas som relativt tydlig, både ur lärares och ur elevers panoraman. I den främre regionen förväntas aktören under sitt framträdande agera enligt de normer som reglerar hur man bör förhålla sig till sin publik under det faktiska uppträdandet – de så kallade hövlighetsnormerna. Även anständighetsnormerna, dvs de riktlinjer som styr förhållandet till åhörarna i situationer då aktören kan höras och synas utan att aktivt kommunicera med publiken, aktualiseras i denna främre region (Goffman 2006, s. 98). I en klassrumssituation, går det att anta att hövlighetsnormerna är så vedertagna att de är vanskliga för både lärare som elever att undvika. Rollerna lärare och elever praktiserar gentemot varandra under en lektion hjälper således möjligen till att upprätthålla kommunikationen dem emellan. Även elever kan axla rollen som framträdare under en lektion, och förväntas i sådana fall följaktligen även de iaktta ifrågavarande hövlighetsnormer.

Respondenterna talar i stor utsträckning om mobiltelefonernas del i klassrumssituationen. Dessa betraktas då som ett störande element i kommunikationen – ett ”brus” som utgör ett motsatsförhållande till de normer man som elev i den främre regionen förväntas ansluta sig till. Respondent 5 berättar, om än något motsägelsefullt, om hur hans förväntningar inte överensstämmer med verkligheten: ”Jag förutsätter att de har mobilen avstängd men det vet jag att de inte har”. Respondent 2 beskriver mobiltelefonen som en klåda för eleverna – något de uppför sig som om de absolut måste befatta sig med. Han menar dock att om han konfronterar elever som använder sin telefon under lektionstid, resulterar det i att hans fortsatta kommunikation med dem blir belastad av ingripandet. Istället för att i den främre regionen avbryta sitt framträdande, visa känslor och agera på ett sätt som alternerar en tidigare god stämning, väljer respondenten alltså att fortsätta agera enligt de hövlighetsnormer han anser att situationen kräver. Att som aktör handla på detta sätt – att visa att man tar hänsyn till innevarande region – kan vara underbyggt av en vilja att väcka beundran hos sin publik eller att man helt enkelt vill avstå från bestraffningar (Goffman 2006, s. 99). Lärares

kommunikation gentemot elever kan sannolikt vinna mycket på detta, vilket bekräfts även i andra respondenters berättelser. Respondent 1 väljer i likhet med respondent 2 att inte ryta till eller på annat sätt avbryta sitt framträdande i det fall en elev använder sin mobiltelefon under pågående lektion. Istället flyttar hon sig emellanåt genom den främre regionen, tills dess att hon befinner sig närmare aktuell elev. Under tystnad plockar hon av eleven hörlurarna och fortsätter sitt framträdande utan att behöva avbrytas.

De delar av uppförandet kring andra människor som på ett destruktivt sätt skulle kunna inverka på den uppfattning man vill att publiken ska erhålla, och som man sålunda eftersträvar att hålla tillbaka, lämpar sig inte alltid i en främre region. För den typen av omständigheter kommer en bakre region väl till pass. I en sådan region kan det material man inte i enlighet med hövlighetsnormer kan dela med sig av i en främre region få ta plats (Goffman 2006, s. 101). För att publiken inte ska ha möjlighet att ta del av vad som försiggår i den bakre regionen övervakas den noga, vilket även gäller främre regioner och vilka som har tillträde till de framträdanden som där äger rum (Goffman 2006, s. 207). Lärarrummet kan uppfattas som en frizon – en plats där man som lärare får möjlighet att ventilera sina tankar och känslor kring det arbete man utför i klassrummen och i andra främre regioner som delas med elever – publiken. Respondent 1 säger att lärarrummet på hennes skola är den arena där lärare kan ventilera känslor som ilska eller missmod efter att besvärliga situationer uppstått i ett klassrum. Denna typ av samtal kan inte äga rum i skolans främre region utan förpassas, med Goffmans terminologi, till den bakre regionen. Respondent 2 å sin sida, berättar att det på hans arbetsplats finns flertalet olika lärarrum. Veckovis träffas lärarna i hans arbetslag i något av dessa och diskuterar angelägenheter rörande undervisning och elever. – Vi pratar väldigt mycket kommunikation, berättar respondenten. Bland annat talar de om hur man på bästa sätt kan motivera eleverna att göra bra ifrån sig i skolan. I synnerhet en klass var i behov av ett sådant ingripande, varför man inom arbetslaget diskuterade fram förslaget att låta elever i en årskurs över aktuell klass bistå med hjälp att motivera de yngre. Respondenten anser att denna strategi fungerade bra – bättre än när lärarna själva exempelvis har försökt kommunicera motivation genom att tala om för sina elever att ”de måste skärpa sig”.

Samtliga respondenter talar om diverse situationer då de enskilt kommunicerar med en elev. Det kan röra sig om schemalagda utvecklingssamtal, men också om förhållandevis spontana diskussioner kring privata ärenden eller skolarbetet. Huruvida dessa samtal bör kategoriseras

som förekommande i en främre eller bakre region går i viss mån att diskutera. I ett samtal med endast en person, i synnerhet då man diskuterar privata ärenden, går det att anta att de tidigare nämnda fragment av sitt uppförande man normalt i en främre region eftersträvar att dölja, inte nödvändigtvis upplevs som klandervärda i en situation i vilken publiken består av endast en individ. Vidare torde publikens förväntningar på framträdaren i någon utsträckning skilja sig under sådana förhållanden, i jämförelse med i en klassrumssituation, vilket lärarna ger prov på att förmå bemöta. Respondent 2 faller följande yttrande om privata samtal med elever: ”Jag fungerar som en medmänniska”, ur vilken det går att utläsa ett förhållningssätt som inte fullständigt överensstämmer med den huvudsakliga delen av den roll en lärare under ett framträdande i ett klassrum förväntas praktisera. Respondent 3 förhåller sig också relativt personligt i sådana situationer, då han ofta talar med aktuell elev om dennes känslor rörande skolsituationen i stort för att på så vis bringa fram en väl verklighetsförankrad insikt hos personen. Respondenten uttrycker att han ofta ”går på känsla” när en elev behöver tala med honom om privata angelägenheter.

Goffman skriver om förhållanden i en bakre region:

Där är sådana hjälpmedel som telefoner placerade så att man kan använda dem i ”avskildhet”. (...) Där kan den agerande koppla av; han kan lägga av sin fasad, vila från sina repliker och kliva ut ur sin rollgestalt

-(Goffman 2006, s. 102)

En lärares sätt att förhålla sig till sin kommunikation med elever må te sig annorlunda i ett enskilt samtal med en elev, i förhållande till när hon framträder inför en hel klass. Det går dock att anta att hon under ett sådant samtal fortfarande upprätthåller sin eventuella fasad och agerar utifrån den roll hon under undervisningstillfällena axlar – närmare bestämt den auktoritära lärarrollen. Läraren har dessutom ingalunda någon möjlighet att föra ett telefonsamtal i avskildhet när en elev är närvarande. Således ligger det närmare till hands att beskriva denna typ av kommunikationstillfälle som ett som tar plats i den främre regionen, snarare än i den bakre. Respondent 4 förklarar att hon anser att det är mycket viktigt att som lärare hålla sig till sin roll, även i sammanhang då en elev enskilt vill kommunicera ett privat problem. Respondenten väljer då att fokusera på hur hon som lärare kan underlätta vad gäller

elevens skolarbete, och vidarebefordrar det privata ärendet till skolkuratoren. Hon håller sig alltså till sin roll, liknande den hon praktiserar i en främre region.

5.2 Att kommunicera sin privata person till elever

Goffman talar om mystifikation och om hur en person väljer att undanhålla en del förhållanden under sitt framträdande inför en publik, men framhåller andra (Goffman 2006, s. 64).

Om vi uppfattar varseblivning (perception) som en form av kontakt och gemenskap blir kontroll över det som uppfattas lika med kontroll över den kontakt som skapas, och begränsningen och regleringen av det som visas upp är en begränsning och reglering av kontakten

-(Goffman 2006, s. 64)

Samtliga respondenter delger uttryckliga åsikter och erfarenheter vad gäller hur mycket av sin privata person man bör dela med sig av i sin kommunikation med elever. Detta förefaller vara något man funderar mycket över, samt upplever starka känslor kring. Respondenterna är överens om att man med nöje berättar om erfarenheter av allmänt slag; exempelvis resor, de egna barnens skolgång och svårigheter kring rutiner i hemmet. Respondent 1 talar om att man som lärare kan avdramatisera en för en elev påfrestande situation genom att uttrycka att man själv upplevt något liknande, men att detta då endast gäller det respondenten kallar *vardagliga kriser*, i förhållande till *traumatiska kriser*, med vilka respondenten avser dödsfall och drogmisbruk. De vardagliga kriserna kan snarare handla om exempelvis föräldrars skilsmässa, vilket är något respondent 1. gärna öppet relaterar till. Respondent 3 meddelar att han gärna berättar för sina elever om ”*saker som är erfarenheter*”, och tycker att kommunikationen har mycket att vinna på det, i synnerhet den i mindre grupper.

Rollen som lärare skapas successivt allt eftersom en individ praktiserar sitt yrke och studerar det. Rollen som växer fram motarbetar att lärarens privatperson ger sig tillkänna i situationer där det är lärarrollen som ska tillämpas (Birnik 1998, s. 132). Att se till att det finns en social distans mellan sändare och mottagare hjälper till att skapa, men också vidmakthålla publikens respekt för den framträdande agenten. Goffman beskriver fenomenet med att publiken försätts i ett *mystifikationstillstånd*, gentemot sändaren (Goffman 2006, s. 65). När intervjupersonerna

talar om vad man upplever som alltför privat för att dela med sig av till sina elever, delger de i hög grad explicita exempel på sådant, vilket vittnar om ett föregånget begrundande av frågan. Respondent 1 upplever en tydlig gräns:

Jag får ju inte på något vis belasta mina elever med mina problem. Inte på något vis. Den gränsen är ju helig. Jag ska inte alls blotta mig för dem, eller vara personlig så.

Respondent 2 förklarar sin ståndpunkt med att det inte är han som är objektet, utan ämnet. Därför bör man inte som lärare tala för mycket om sig själv. Vidare berättar han om att han tycker illa om att möta sina elever på krogen och att han absolut vill ha sitt privatliv för sig själv. Respondent 3 säger inledningsvis att han inte har någon aning om var skiljelinjen för vad som är för privat går, men fortsätter alltså längre fram med att beskriva hur han tidigare faktiskt gått över den gränsen. Det handlar då om att han valt att dela sina privata erfarenheter av narkotika med sina elever, och hans påtagliga ånger angående detta. Respondent 5 berättar även han om hur han med sina elever upplevt sig dela sin privata person i överflöd. Han kan tydligt erinra sig en diskussion om otrohet, under vilken han fick frågan om huruvida han själv varit otrogen, varpå han svarat att han en gång för länge sedan hade varit det. Incidenten minns respondenten som på gränsen för vad som kändes för privat. Huruvida en lärare inger respekt och auktoritet måste antas påverka kommunikationsmöjligheterna med hennes elever. Det går att anta att lärarens auktoritet utmanas när ovan nämnda privat och måhända enligt somliga även klandervärd information delas med elever. Det är emellertid vanskligt att till fullo förstå sin egentliga person i situationer då den framträdande – läraren – är i direktkontakt med sin publik. Auktoritet är dock ofta omsluten av en viss hemlighetsfullhet, eftersom man på så vis framgångsrikt kan förhindra en alltför personlig kontakt med sina åhörare. I det fall den överordnade (i föreliggande fall en lärare) använder sig av den av Goffman kallade artificiella mystiken, kan hon lyckas med att dölja delar av sig själv, och således i förhållande till de underordnade (eleverna) även skapa och bibehålla en dominerande roll (Goffman 2006, s. 65).

5.3 Humor – ett slagkraftigt verktyg

Något som tangerar frågan om den privata sfärens plats i lärares kommunikation med sina elever, är humor. Är den befogad eller utmanar den auktoriteten? I sin avhandling *Lärare-elevrelationen*, ett relationistiskt perspektiv, diskuterar Birnik bland annat lärarens egen

betydelse för lärare- elevrelationen och lärarens roll i upprätthållandet av elevens intresse. Han föreslår att det inte bör tas för givet att en i sammanhanget så kallad ointresserad elev själv ska hållas ansvarig för det antagna ointresset, utan att det snarare kan vara lärarens förhållningssätt till eleven som bör justeras (Birnik 1998, s. 23). Lärarens förmåga att kommunicera med eleverna torde vara avgörande för deras känsla av trygghet och i förlängningen för deras intresse av undervisningen.

Om eleven ska ha möjlighet att känna sig trygg och accepterad av läraren, är det önskvärt att läraren skapar ett för eleven och för henne själv godtagbart undervisningsklimat
- (Birnik 1998, s.24).

"The media is the message". Så beskriver respondent 5 sin roll som lärare, och vikten av att skoja med sina elever. Han menar att det är hans uppdrag att vara rolig, entusiastisk och intressant, och på så vis "sälja in" ämnet till eleverna. Respondenten upplever inga negativa konsekvenser av humoristiska inslag i sin kommunikation med elever. Att använda humor kan för lärare vara ett slagkraftigt verktyg i skapandet av ett undervisningsklimat som underbygger en god kommunikation. Detta är samtliga respondenter överens om. Elever behöver känna trygghet i skolsituationen, varför ett redskap som humor med fördel kan användas. Det kan hjälpa till att avvärja elever som annars klagat och protesterat, berättar respondent 1. Hon använder humorn i sin kommunikation med elever på ett högst medvetet sätt. Hon är dock mycket angelägen om att aldrig använda inslag av komik i sammanhang som fordrar allvarsamhet, vilket hon vidare beskriver genom att berätta om hur 24,6% av skolans elever vid senaste valet röstade på Sverigedemokraterna. Då var hon mycket allvarlig i sin kommunikation med en klass och lät meddela att hon djupt beklagade att partiet fått riksdagsplats. *"Då blev de väldigt tysta, för de hade aldrig hört mig uttrycka mig på det viset"*, berättar hon. Den allvarliga tonen fick i det fallet genomslagskraft då den kraftigt skilde sig från respondentens normalt mer humoristiska sätt att kommunicera.

Det finns alltså situationer där komiska inslag alls inte bör få ta plats, tillika sådana där man som lärare bör vara på sin vakt vad gäller graden av humor man integrerar i sitt framträdande. Respondent 4 talar om att för mycket humor kan få till följd att elevers fokus dalar. En lärare måste ha fingertoppskänsla vad gäller vilka elever som reagerar positivt på humor och vilka som inte gör det, tycker hon. I kommunikationen med elever bör läraren således vara aktsam i

sitt användande av strategier som kan få till följd en missplacering av fokus. Goffman diskuterar *oavsiktliga gester* – en typ av inslag i ett framträdande som av en agerande är ofrivilliga men alltjämt otillbörliga i en viss situation. En sådan gest kan resultera i att publikens förtroende för framträdaren utmanas (Goffman 2006, s. 182). Malplacerade humoristiska inslag i kommunikationen en lärare för med elever bör uppfattas som en oavsiktlig gest som skulle kunna få sådana konsekvenser till följd.

Respondent 4 talar kring humor som mest fördelaktigt i kommunikationen med elever man undervisat under en längre tid. Den bör dock brukas med försiktighet i samtalandet med nya elever, med vilka man ännu inte skapat en tillräckligt trygg relation. Även respondent 2 talar om att han främst använder humor i kommunikationen med de elever som går i tredje ring, och som han således undervisat förhållandevis länge. Respondent 3 nyttjar även han medvetet humoristiska inslag när han talar med elever, och då för att generera en harmonisk och avslappnad miljö som han hoppas kan underbygga bättre lärande hos eleverna. Birniks studie visar i linje med detta att lärare, om än i hans undersökning verksamma på mellanstadiet, gärna framställer sitt uppdrag som lärare i termer om medmännisklighet snarare än i sådana om kunskapsförmedling. Utan fungerande sociala förhållanden förmår man inte framgångsrikt undervisa elever, uppger Birniks undersökningsobjekt (Birnik 1998, s. 123).

5.4 Oavsiktliga gester – kränkning av elever

Oavsiktliga gester, som tidigare nämnts, avser de handlingar som utgör störningsmoment under ett framträdande och som är ofördelaktiga och följaktligen också utmanar agentens trovärdighet (Goffman 2006, s. 182). Något som respondenterna i denna undersökning i stor utsträckning talar om, är vad man kallar för kränkning av elever. Det förefaller vara ett beteende man på ett mycket medvetet plan är högst angelägen om att undvika. Respondent 1 talar om bakgrunden till den höga medvetenheten om fenomenet på hennes arbetsplats:

För två år sedan så kom den här lagen om kränkning. Alltså, det var plötsligt olagligt att kränka och då hade vi många diskussioner om vad kränkande egentligen var. Det blev nämligen så att det var ett par lärare som blev anmälda för kränkande beteende mot elever, av eleverna själva. Men frågan är: var går gränsen för kränkning och vad är det som avgör det? Så, det hade vi naturligtvis ganska mycket samtal om när den här lagen kom, för då

var det plötsligt en massa lärare som blev inkallade till rektorerna för att de hade blivit anmälda för kränkande beteende mot eleverna.

Det går ur respondentens uttalande om företeelsen på skolan att utläsa både förvirring, rädsla och irritation över situationens dunkelhet. Hon berättar vidare om att man som lärare kan bli arg på elever och känna ett behov av att "bita ifrån", inte minst då de betar sig illa mot ens egen person. Man vill emellertid inte utmana situationen så till vida att man ger eleverna fog att anmäla. En situation i vilken en elev blir tillrättavisad av en lärare och som en konsekvens av detta känner sig kränkt måste anses bli ett störningsmoment av den grad att lärarens tillförlitlighet utmanas. I det fall lärarens oavsiktliga gest kränker en elev så till den grad att hon väljer att agera ut sin frustration under lärarens pågående framträdande, skulle man kunna tala om ett *olägligt intrång*. Olägligt intrång innebär exempelvis en situation i vilken en medlem i publiken antror en dimension av, i detta fall läraren, som alls inte överensstämmer med den föreställning denne önskar och bör förmedla till sin publik, däribland "inkräktaren" (Goffman 2006, s. 183). När läraren blir vredgad och agerar på en sådan känning, blottar hon fragment av sin person som är överflödiga i hennes roll som lärare, vilket kan få till följd just ett sådant avslöjande. Det som då sker är att den definition av situationen som av sammanhangets deltagare tidigare varit självklar fallerar, vilket kan resultera i att man plötsligt lider brist på en uppfattning om hur man bör agera. Publiken kan uppleva besvär och oro, och situationen går inte längre att lita på (Goffman 2006, s. 210).

5.5 Pojkar och flickor behandlas olika

Ett genom åren välstuderat ämne är hur flickor och pojkars kommunikation med läraren i skolmiljön skiljer sig åt. Sedan 1970-talet, då Gayle Rubin definierade skillnaden mellan kön och genus, har studier gjorts i huruvida flickors och pojkars beteende i klassrumsmiljöer skiljer sig åt och i vilken utsträckning lärare uppmärksammar flickor respektive pojkar mer eller mindre (Jarlbros 2006, s. 12). Skolverkets rapport 2009, "Diskriminerad, trakasserad, kränkt?", beskriver i vilken grad eleverna ansåg att lärarna behandlar pojkar och flickor olika. Eleverna berättade att de ansåg att lärarna har förutfattade åsikter om pojkar och flickor.

(pojkar) stämplas som bråkiga, störiga och pratsamma till skillnad från flickorna som ses som lugna, snälla, mer mogna och pålitliga

- (Skolverket 2009, ss 63-64)

Trots att det finns studier som motsäger detta har en övervägande stor del av undersökningar bekräftat att pojkar tar mer plats i klassrummet än flickor, och får mer uppmärksamhet från lärare. Som ett resultat av att lärare spenderar mer tid på pojkarna, blir flickornas kommunikation med lärarna lidande (Einarsson 2003, s. 12) (Younger, Warrington & Williams 1999, s. 339). I en metaanalys gjord av Kelly (1988) beskrivs hur han med utgångspunkt i 81 studier funnit att pojkar står för 55% av klassrumsinteraktionen och flickorna för resterande 45%. När det kommer till att ta emot kritik är pojkarna med 65% mest framträdande, vilket tyder på att de dominerar interaktionen i klassrummet. Större delen av denna kommunikation är dessutom av negativ natur (Kelly 1988 se Einarsson 2003, s. 20).

Younger, Warrington och Williams (1999, s. 339) studie visar att på grund av att lärare riktar mer av sin positiva uppmärksamhet mot flickorna, kan en spänning mellan lärare och manliga elever skapas, vilket tillsammans med de biologiska förändringar tonårspojkar genomgår kan skapa missnöje och upproriskt beteende hos pojkarna.

Redan som små barn socialiseras pojkar och flickor in i olika könsroller. Eleverna tillbringar idag tolv år i skolan och kan under hela denna tid utsättas för könsdifferentierande processer i klassrumsinteraktionen.

-(Einarsson 2003, s. 19)

Studier av bland annat Younger, Warrington & Williams (1999, s. 339) har bekräftat att majoriteten av lärare inte är medvetna om att de kommunicerar annorlunda med flickor i förhållande till hur de kommunicerar med pojkar. Denna omedvetenhet hos läraren och i förlängningen möjligheten att ett obligatoriskt moment i livet, som skolan i Sverige idag är, kan antas bidra till det samhälle i vilket det skapas och bibehålls en segregation mellan kvinnor och män.

5.6 Lärares upplevelser av pojkar respektive flickor

Som nämnts i förgående avsnitt visar studier på att kommunikationen i klassrummet domineras av pojkar. Pojkarna kräver mer plats och uppmärksamhet då de upplevs som mer

högljudda, bråkiga och störande. Respondent 3 berättar att det finns pojkar som talar avsevärt mycket mer än andra elever. Respondent 4 delger att hon upplever att pojkar hörs mycket mer, dels på grund av sina djupa röster men också därför att de över lag tenderar att åstadkomma högre ljud. Hon tycker inte att de verkar medvetna om hur mycket de hörs – som om de inte kan höra hur de låter i förhållande till andra. Respondenten berättar vidare om hur hennes kollega vid ett tillfälle gått i trappan och hört hur en pojke skrikit ”Jävla Alban!” i riktning mot sin skolkamrat. Då läraren konfronterade eleven och förklarade att det inte är acceptabelt att tala på det viset, hade hans respons tydliggjort att han inte kunde förstå hur hon kunnat höra honom. En situation i vilken en lärare riktar negativ kritik mot en pojkelev befästs i metastudien av Kelly (1988) där han funnit att pojkar erhåller merparten av lärares uppmärksamhet men också större delen av lärares negativa uppmärksamhet (Kelly 1988 se Einarsson 2003, s. 20). Något som tidigare nämnts är hur den upprepade negativa uppmärksamheten pojkarna får kan leda till spänningar mellan pojke och lärare och således skapa en mindre önskvärd reaktion hos pojkarna. De som förlorar i denna sortens situation är flickorna, som snarare beskrivs som ”lugna, snälla, mer mogna och pålitliga” (Skolverket 2009, ss. 63-64).

Respondenterna erbjuder påfallande få exempel på hur flickor beter sig i en klassrumssituation, i förhållande till exempel på pojkars uppförande. Detta kan bero just på att pojkar får större delen av lärarens uppmärksamhet, så att flickorna hamnar i skymundan. Därmed går det att anta att flickornas uppförande är mindre dominant i lärarnas minne. Respondenterna tar flera gånger upp exempel som tyder på att flickor glöms bort, eftersom pojkarna kräver så mycket mer utrymme i klassrummet. Respondent 1 berättar att hon måste påminna sig själv om att hon ska ge ordet till en flicka ibland, då pojkarna framträder betydligt starkare i diskussioner. Hon upplever också att i de fall en klass består endast av flickor kan det bli annorlunda diskussioner, eftersom de dominanta pojkarna som ”vill ta för sig”, då inte får möjlighet att göra det.

Trots att flickor är mer talföra än pojkar, får pojkar ändå komma till tals oftare och längre i klassrummet. (Kelly 1991) Vad som bör nämnas är att få respondenter talat om situationer i

vilka flickor är mest framträdande eller tar för sig i klassrummet, men både respondent 1 och 4 är väldigt måna om att tydliggöra att det även finns ”tuffa tjejer”.

Man kan anta att avsaknaden av respondenternas berättelser om flickors beteende i klassrummet delvis kan bero på att de kräver mindre uppmärksamhet och följaktligen kommer till tals mer sällan än pojkar. På grund av detta är de möjligen mindre förekommande i lärares tankar. Det i sin tur kan tänkas underbygga att flickor får mindre uppmärksamhet i skolan, vilket på sikt också leder till att pojkarna fortsätter få möjlighet att ta mer plats.

It seemed that for some boys, resisting the opportunity to work in class is a way of emphasizing their masculine assertiveness vis-a-vis the teacher; outside the classroom, they might seek to demonstrate their physical prowess or social dominance as compensation for low academic achievement.

-(Harris & Nixon 1993)

Enligt Skolverket hade pojkar år 2009/2010 lägre genomsnittlig betygspoäng än flickor. Pojkars genomsnitt var 13.3 medan flickors genomsnitt var 14,7. År 2008 och 2009 hade flickor samma genomsnittliga betygspoäng medan pojkarna gick ut med 13.2 respektive 13.4. Att pojkars resultat i gymnasieskolan är sämre än flickors har alltså kunnat konstateras de senaste 3 åren (Skolverket 2008)¹ (Skolverket 2009)² (Skolverket 2020)³. Deras sämre resultat kan bero på att pojkar vill bevisa sin maskulinitet genom att aktivt välja att inte studera (Harris & Nixon 1993).

Respondenterna berättar att pojkar inte visar lika stort intresse för skolarbete som flickorna, samt att de kan vara både högljudda och okoncentrerade. De tenderar att ofta sitta i en klunga längst bak i klassrummet för att, enligt respondent 1, komma undan henne och hennes frågor. Även respondent 2 berättar hur de manliga eleverna har en benägenhet att sätta sig längst bak i klassrummet. Respondent 5 upplever inte att pojkar brukar välja att sätta sig där bak, men väl att flickor ofta väljer att sitta där fram. Respondent 1 beskriver hur pojkar i hennes yrkesförberedande klass, visar motvilja att ta till sig den litteratur som på svensklektionerna

¹ Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/sb/d/1721/a/14344>

² Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/sb/d/1721/a/18038>

³ Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/sb/d/1721#paragraphAnchor0>

presenteras. Däremot talar både respondent 3 och 1 om hur flickor, då de får chans att tala, är väldigt intresserade av att diskutera och medverka i undervisningen. Respondent 5 talar om hur flickorna dessutom är mycket mer måna om sina betyg och respondent 1 tar flera gånger upp hur betygsfixerade flickorna i hennes klasser är. Flickorna är måna om att alltid svara rätt och få höga betyg vilket respondent 1 talar om som en konstant spänning hos dem. Då hon blir ombedd att ge ett exempel på hur hon delar med sig av sina egna erfarenheter till elever, berättar hon om sin dotter som själv hade panik över sina betyg även då hon hade mycket fina sådana. Flickor tenderar just att visa ett större intresse för skolarbete, vilket bekräftas av studien av Harris & Nixon (1993).

Samtliga respondenter talar om hur talföra flickor är i förhållande till pojkar. Respondent 5 samt 2 anser att det är flickornas vilja att kommunicera med lärarna som gör att de klarar sig bättre i skolan. Vad respondenterna bekräftar i intervjuerna är det undersökningarna kommit fram till. Flickor är duktiga i skolan och anses lugna och snälla. Detta låter därmed lärarna fokusera sin uppmärksamhet på pojkarna som därmed kan dominera klassrumsinteraktionen.

5.7 Bråkiga pojkar och snälla flickor

I intervjuerna går att finna mönster i respondenternas kommunikationsstrategier med flickor respektive pojkar. Respondent 2 talar om ett möte med en flicka som i en viss situation agerade blygt och försiktigt. Respondenten förklarar att när han satt i sitt arbetsrum och bad flickan stiga på, vågade hon knappt gå in i rummet. När han erbjöd henne något att dricka vågade hon inte tacka ja förrän han frågat igen. När samma respondent senare talar om enskilda samtal med pojkar, berättar han om en situation i vilken aktuell pojke var bråkig och på gränsen till skrämmande. I exemplet med flickan specificeras inte vad han skulle tala med henne om, men i fallet med pojken skulle de tala om pojkens aggressivitet. Respondenten förklarar att i fallet med flickan betedde han sig medvetet försiktigt ”för att inte skrämma bort henne”. I exemplet med pojken ansåg han att den mest fungerande strategin var att tala till pojken på vad han ansåg vara samma nivå; en hårdare jargong med svordomar och tydliga tillsägelser, vilket han ansåg fick pojken att förstå honom bättre. Omedvetet tar alltså respondent 2 upp ett exempel där en pojke betedde sig bråkigt och ett annat där en flicka var

blyg, vilket bekräftar elevernas uppfattning från Skolverkets undersökning 2002 (Skolverket 2009, ss 63-64).

Genomgående talar respondenterna om hur flickor kommunicerar mer än pojkar, både vad gäller sådant som har med skolan att göra och angelägenheter utanför skolan. Dart & Clarkes (1988) studie fann att flickor initierar kommunikation med lärare oftare än pojkar (Dart & Clarke 1988 se Einarsson 2003, s. 23). Respondent 4 berättar hur flickor söker upp henne för att tala om problem de har utanför skolan. Pojkar däremot, kan välja att inte dyka upp på avtalade tider samt vifta bort henne när hon försöker konfrontera dem i skolan. Det händer att hon senare, genom samtal med skolkuratoren, får veta att en sådan pojke lever under svåra hemförhållanden. Att pojken undviker att tala med respondenten om detta har fått som konsekvens att hon inte kunnat bistå med hjälp, vilket i sin tur resulterat i sämre resultat hos eleven.

5.8 Humor i olika former

En av de frågor alla respondenter svarar på är huruvida de använder humor i sin kommunikation med eleverna. Detta svarar samtliga respondenter omedelbart ja på. Det är tydligt att det är den vanligaste medvetna strategin respondenterna använder för att lätta upp stämningen och göra undervisningen mer intressant. En artikel av Boerman- Cornell (1999) delar upp den humor som används i klassrummet i fem delar, varav tre används av respondenterna, 'Humor i litteraturen', 'Humor på litteraturens bekostnad', och 'Humor som trycker ner någon' (Boerman-Cornell 1999, ss 66-68). Det går i respondenternas svar att finna hur samtliga respondenter använder sig av en eller flera av dessa humoristiska verktyg för att just skapa en bättre stämning och inlärningsmiljö för eleverna. Respondent 5 anser, som tidigare nämnt, att han måste skapa intresse bland eleverna genom att vara entusiastisk och med humor sälja in ämnena. Respondent 2 använder sig även han av 'Humor i litteraturen' i ettornas kurslitteratur. Viktigt anser han dock att det är att inte bli en "standup comedian". Då förlorar man den respekt man med hjälp av komiken byggt upp, tycker respondenten. Respondent 1 är den enda respondenten som använder sig av 'Humor på litteraturens bekostnad'. Hon förklarar för pojkarna att de bör behärska kärleksdikter för att sedan kunna charma flickor. Detta är hennes strategi för att skapa intresse för litteratur bland pojkarna i det

yrkesförberedande programmet, där eleverna ofta inte anser att de kommer att ha någon användning för svensk litteratur i sitt framtida yrke. 'Humor på andras bekostnad' berättar respondent 2 att han använder för att skämta med pojkarna. Han kan säga saker som "kom nu tjejer!" till pojkarna för att lätta upp stämningen. Respondent 1 å sin sida, har en nolltolerans vad gäller att skämta om andra. Hon berättar hur vissa pojkar skämtar om kvinnor och PMS och att hon vid sådana tillfällen vägrar bemöta deras humor. Det händer också att hon "biter tillbaka" för att de ska förstå att sådana saker inte bör skämtas om.

Respondenterna talar om att de anser att när elever kan använda humor i sin kommunikation med sina lärare, är det en tydlig indikator på att det finns förtroende mellan lärare och elev. Respondent 1 och 3 berättar hur elever använt grövre skämt som, i det fall eleven inte haft en god relation till läraren, inte alls varit passande. Respondent 3 berättar att han hade betraktat några elever då de stod i korridoren, varpå de påpekade att han inte borde stirra för då är han pedofil. Respondentens svar hade varit att eftersom de alla var över 18 så kan det inte rubriceras som pedofili. Detta anser han vara en humorsituation som fungerar när man har en god relation.

Respondenterna talar genomgående om att humor är vitalt i kommunikationen, och då särskilt med pojkar. Lärarna använder den inte bara för att skapa intresse för det man försöker undervisa om, utan också för att avvärja elever. När man använder humor får eleverna sämre underlag att klaga och således generera negativ energi, vilket kan tänkas skapa en bättre studiemiljö för så väl elever som lärare. Respondent 4 berättar att det är "väldigt viktigt" med humor för att nå de "coola" pojkarna som inte låter sig beröras av någonting. Hon förklarar hur de mjuknar då man skämtar med dem.

6. Slutdiskussion

Med utgångspunkt i två perspektiv tog vi oss an uppgiften att undersöka hur gymnasielärare kommunicerar med sina elever. De båda konkretiserande frågeställningarna vi arbetat utifrån lyder:

- Hur kommunicerar gymnasielärare med elever, enligt Goffmans dramaturgiska perspektiv?
- Utifrån ett genusperspektiv; hur kommunicerar lärare olika med elever beroende på elevers kön?

De lärare som i denna studie agerat respondenter förefaller högst medvetna vad gäller det egna sättet att kommunicera med elever. Att reflektera över vilken sorts kommunikation som bäst underbygger en god studiemiljö för eleverna, tillika en trivsamt arbetsmiljö för lärarna själva, har visat sig vara en syssla lärare i hög grad befattar sig med.

I klassrummet, som kan beskrivas som en främre region, praktiserar lärarna sin lärarroll i enlighet med hövlighetsnormer. Dessa ligger även till grund för elevers uppförande i en sådan situation. Normerna underbygger skapandet och vidmakthållandet av kommunikationen lärare och elever emellan. Något som utgör ett för kommunikationen störande element är elevers mobiltelefoner. Lärare förefaller dock undvika att konfrontera de elever som nyttjar telefoner under lektionstid, då man upplever att ett sådant agerande skulle resultera i ytterligare olägenheter för kommunikationen. I lärarrummet, som kan betecknas som en bakre region, finns utrymme för lärares inbördes diskussioner kring svårigheter i anknytning till händelser i klassrumssituationer. De kan där träda ur sin lärarroll utan elevers insyn. Vad gäller lärares enskilda samtal med elever och huruvida dessa förekommer i främre eller bakre regioner, fanns utrymme för diskussion. Denna utmynnar dock i att lärare i sådana situationer i stor utsträckning tenderar att praktisera sin roll i enlighet med de normer som är lämpliga i en främre region.

Gränsdragning vad gäller vilken insyn elever bör få i lärares egen person och privata angelägenheter, har visat sig vara något lärare förhåller sig mycket medvetet till. Obehagliga erfarenheter av att till elever dela med sig av alltför privata fragment av det egna livet, har fått

till följd att man aktivt värnar om sitt privatliv. Den av Goffman kallade artificiella mystiken fungerar som underlag för lärares döljande av privata delar av sig själv, vilket i förlängningen resulterar i en förstärkning av hennes överordnade roll.

Vår studie visar att humor fungerar som ett effektivt verktyg i lärares kommunikation med sina elever, och att den upplevs som ett tecken på en god relation mellan lärare och elev. Det står klart att den kan avdramatisera situationer i den mån att elever får möjlighet att känna sig trygga och engagerade, men att för mycket komik kan resultera i dalande fokus. Olämpliga komiska inslag, i form av oavsiktliga gester, kan dessutom få till följd att läraren förlorar elevers förtroende. Lärare förefaller i stor utsträckning använda humor i sin kommunikation med pojkar mer än med flickor.

Studien visar att pojkar i klassrumssituationer tar större utrymme än flickor. Det faktum att respondenterna erbjudit påfallande många exempel på pojkars agerande i klassrummet i förhållande till flickors, underbygger denna slutsats. Flickor har visat sig vara mer måna om sina betyg än pojkar, vilka över lag förefaller mindre intresserade av skolarbete. Lärare tenderar att i viss mån tala till flickor på ett försiktigt och eftertänksamt sätt, medan pojkar bemöts med en något mer avspänd jargong. Lärare upplever det dessutom lättare att tala med flickor än med pojkar om deras privata angelägenheter, samt att flickorna i större utsträckning söker sig till lärare i sådana ärenden.

Som en förlängning av vår studie, skulle en kvalitativ undersökning av lärares kommunikation med elever med fördel göras utifrån elevers perspektiv. I vilken utsträckning stämmer deras uppfattning överens med lärarnas? Dessutom vore en fältobservation av vad som faktiskt sker i kommunikationen lärare och elever emellan vara intressant, då en sådan skulle möjliggöra svaret på frågan om huruvida upplevelsen av den egna kommunikationen är sanningsenlig.

7. Källförteckning

Fem kvalitativa intervjuer har genomförts och transkriberats. Dessa finns i författarnas ägo.

Becker, H. S. (1998). *Tricks of the trade: How to think about your research while you're doing it*. Chicago: University of Chicago Press.

Birnik, H. (1998). *Lärare- elevrelation: Ett relationistiskt perspektiv*. Diss. Göteborgs universitet. Göteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS.

Boerman-Cornell, W. (1999). The Five Humors. *The English Journal*, vol. 88, issue. 4, ss. 66-69

Einarsson, C. (2003). *Lärares och elevers interaktion i klassrummet: Betydelsen av kön, ålder, ämne och klasstorlek samt lärares uppfattningar om interaktionen*. Diss. Linköpings universitet. Linköping: Parajett AB.

Einarsson, C. (2003). *Lärares och elevers interaction i klassrummet: Betydelsen av kön, ålder, ämne och klasstorlek samt lärares uppfattningar om interaktionen*. Lindköping: Parajett AB. Citerar Kelly, A. (1988) Gender differences in teacher-pupil interactions: a meta-analytic review. *Research in Education*, vol. 39, ss. 1-23.

Ekström, M. & Larsson, L.-Å. (2000): *Metoder i kommunikationsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Goffman, E. (2006). *Jaget och maskerna: En studie i vardagslivets dramatik*. Smedjebacken: ScandBook.

Harris, S. & Nixon, J. (1993). School work, homework and gender. *Gender & Education*, vol. 5, issue 1, ss. 3-13.

Jarlbro, G. (2006). *Medier, genus och makt*. Lund: Studentlitteratur.

Kelly, J. (1991). A study of gender differential linguistic interaction in the adult classroom. *Gender & Education*, vol. 3, issue 2, s. 137.

Skolverket (2002). *Skolverkets lägesbedömning av barnomsorg, skola och vuxenutbildning 2002*. Rapport nr 225. Stockholm

Skolverket (2009). *"Diskriminerad, trakasserad, kränkt?"*Rapport 326. Stockholm.

Skolverket. (2008). *Genomsnittlig betygspoäng för elever med slutbetyg, läsåret 2007/08, efter program eller anknytning till program i gymnasieskolan*. (elektronisk)

Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/sb/d/1721/a/14344> (2008-12-18)

Skolverket.(2010) *Genomsnittlig betygspoäng för elever med slutbetyg, läsåret 2008/09, efter program eller anknytning till program i gymnasieskolan*. (elektronisk)

Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/sb/d/1721/a/18038> (2010-03-29)

Skolverket. (2010) *Tabell 2 A. Genomsnittlig betygspoäng för elever med slutbetyg, läsåret 2009/10, efter program eller anknytning till program i gymnasieskolan* (elektronisk)

Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/sb/d/1721#paragraphAnchor0> (2010-12-21)

Younger, M., Warrington, M. & Williams, J. (1999) The gender gap and classroom interaction: reality and rhetoric?. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 20, ss. 325-341.

Østbye, H., Knapskog, K. & Helland, K. & Larsen, Leif Ove. (2004): *Metodbok för medievetenskap*. Malmö: Liber ek