

**Lärarytbildningen**

**Examensarbete**

**Våren 2005**

# **Den ojämlika kommunikationen – regel eller undantag?**

**- En studie av några elevers uppfattningar om kommunikation och interaktion med lärare.**

**Handledare: Lars-Göran Permer**

**Författare: Rebecka Edström**

**Anna-Matilda Larsson**

# **Den ojämlika kommunikationen – regel eller undantag?**

**- En studie av några elevers uppfattningar om kommunikation och interaktion med lärare.**

## **Abstract**

In a classroom it is important that interaction between a teacher and a student works or else the communication between them will be lost or come to harm. In the interaction between teacher and student it is important that both of them respect each other, take the necessary responsibility and cooperate. The purpose of this paper *is to investigate how the students perceive the communication in the classroom with their teachers and how the interaction between teachers and students affects the communication.* We have made interviewed with student in high school concerning their opinion of how interaction and communication work between teachers and students. Our method is qualitative and we used open-ended questions. The students assert that interaction and communication between teacher and student quite often work in the classroom.

Keywords: Interaction, communication, cooperate, student, teacher, respect and responsibility.

# Innehåll

<b>Förord</b>	<b>4</b>
<b>1. Bakgrund</b>	<b>5</b>
1.1 Inledning	5
1.2 Avgränsningar	6
<b>2 Litteraturgenomgång</b>	<b>6</b>
2.1 Klassrumsaspekter	6
2.1.1 <i>Styrdokumentens riktlinjer</i>	6
2.1.2 <i>Forskning kring interaktion i klassrummet</i>	7
2.2 Personlighetsteoretiska aspekter	8
2.3 Socialpsykologiska aspekter	10
2.3.1 <i>Kommunikation</i>	11
<b>3. Teoretiska utgångspunkter</b>	<b>12</b>
3.1 Symbolisk interaktionism	13
3.2 Utbytesteorier	13
3.3 Kognitiv dissonans	14
3.4 Rollteorier	15
3.4.1 <i>Rollkonflikter</i>	16
<b>4. Syfte och frågeställningar</b>	<b>16</b>
<b>5. Metod</b>	<b>17</b>
5.1 Urval	17
5.2 Databearbetning	18
5.3 Databearbetning	19
5.4 Etiska överväganden	20
<b>6. Empirisk del</b>	<b>20</b>
6.1 Kommunikativa preferenser	21
6.1.1 <i>En känsla av språklig gemenskap</i>	21
6.1.2 <i>"Humorakuten"</i>	22
6.1.3 <i>Ny trotsålder?</i>	22
6.1.4 <i>"Att variera lite i utlärningsättet"</i>	23
6.2 Kommunikativ stiltje	24
6.2.1 <i>"Kommer hit och bara föreläser..."</i>	24

6.2.2	<i>Risken med ”fartblindhet”</i>	25
6.2.3	<i>Pluralistisk ignorans</i>	26
6.2.4	<i>Den instabila självbilden</i>	27
6.3	Kommunikativt ansvar	28
6.3.1	<i>Cementerade rolluppfattningar?</i>	28
6.3.2	<i>Ett gymnasialt beteendemönster?</i>	29
<b>7.</b>	<b>Diskussion</b>	<b>29</b>
7.1	Lärares tal i klassrummet	29
7.2	Lärartalets inverkan på samspelet	30
7.3	Lärares respektive elevers ansvar	32
7.4	Metoddiskussion	34
<b>8.</b>	<b>Slutsatser</b>	<b>35</b>
<b>9.</b>	<b>Sammanfattning</b>	<b>37</b>
	<b>Referenslista</b>	<b>38</b>

## **Förord**

Vi vill tacka våra intervjupersoner för att de ställde upp och gjorde vår undersökning möjlig med hjälp av deras tankar och åsikter. Tack även till klassens mentor för ett trevligt tillmötesgående och tillgång till elever, tid och lokal. Vi vill även ge ett stort tack till vår handledare Lars-Göran Permer för den hjälp och det enorma stöd vi har fått utav honom.

Vi vill tacka seminariegrupperna som har gett oss feedback och bra kritik och beröm under uppsatsens utveckling. Ett speciellt tack till Eva-Lena Larsson och Frida Hesselgren för att ni finns till.

Kristianstad, 2005

Rebecka Edström

Anna-Matilda Larsson

# 1. Bakgrund

## 1.1 Inledning

När vi tänker tillbaka på vår egen skoltid så blir det tydligt för oss att de lärare som gett oss mest är de lärare som har kommit eleverna i klassrummet till mötes. Genom att lyssna, respektera, få eleverna att förstå och vara tydliga i sin kommunikation med eleverna. Vi har även träffat på många lärare som inte har haft förmågan att kommunicera med eleverna. En interaktion betyder att det finns ett ”socialt växelspel mellan personer i kontakt” (Norstedts svenska ordlista 1999), det vill säga i ett möte med varandra. Idag menar man att detta möte inte nödvändigtvis måste vara av fysisk art utan kan även vara nätbaserat eller ske genom telefon. För att ett socialt växelspel ska fungera krävs att det ständigt sker en förändring mellan två eller flera personer. I skolans fall utgörs växelspelen i klassrummet av att elever och lärare både samverkar och motverkar varandra. För att kommunikation skall komma till stånd behövs interaktion. På detta sätt är interaktion och kommunikation sammanlänkade. Det är genom kommunikation som vi förmedlar bland annat känslor, sinnesintryck, tankar, åsikter, värderingar, erfarenheter och budskap samt även uppfattningen och förståelsen av dessa (Bonniers lexikon 1995).

”Dålig kommunikation är regel, inte undantaget” (Stensaasen & Sletta 2002, s.254). När vi såg denna mening så väcktes ett intresse hos oss för att undersöka hur elever uppfattar kommunikationen i klassrummet med sina lärare och hur interaktionen mellan elev och lärare påverkar kommunikationen. Stensaasen & Sletta (2002) menar med sitt citat att det förekommer spänningar i skolan på grund av den rådande kommunikationsprocessen och dessa spänningar finns på alla nivåer men gör sig mest gällande i klassrummet. Vidare säger Stensaasen & Sletta (2002) att om det förekommer dålig kommunikation i en interaktion så uppstår lätt konflikter.

Nu när vi ska kliva in i lärarrollen vill vi gärna veta vad dagens elever har för åsikter om kommunikationen och samspelet i klassrummet. För att på det viset kunna ha en interaktion med eleverna på bästa tänkbara sätt. Inte minst för att aktivt verka för att inte förledas till den konfliktskapande dåliga kommunikation som, som vi sett ovan, enligt vissa är mer regel än undantag. Med detta arbete vill vi alltså undersöka hur eleven uppfattar kommunikationen i klassrummet med sina lärare och diskutera hur interaktionen mellan elever och lärare kan tän-

kas påverka kommunikationen, utifrån ett elevperspektiv. Att detta ämne har stor relevans för vår framtida yrkesutövning som lärare kan inte nog understrykas.

## **1.2 Avgränsningar**

Vi har valt att avgränsa detta arbete genom att enbart fokusera på den verbala delen av kommunikationen mellan lärare och elever. Vi har således valt bort den ickeverbala kommunikationen i form av bland annat kroppsspråk som används i undervisningen för att arbetet inte ska bli för stort. Ytterligare en avgränsning är att vi vill fokusera på elevernas syn på den verbala kommunikationen. I vår studie av kommunikationen och interaktionen i klassrummen har vi även valt att bortse från genus och etniska och kulturella tillhörigheters inverkan på kommunikation och interaktion.

## **2 Litteraturgenomgång**

### **2.1 Klassrumsaspekter**

#### **2.1.1 Styrdokumentens riktlinjer**

Skolan är en mötesplats där människor med olika kulturella, sociala, fysiska, psykiska och religiösa förutsättningar möts. I skolans styrdokument betonas grundläggande värden, medmänsklighet och förståelse. Människor ska respektera varandras olikheter och behandla varandra som lika mycket värda. Var och en ska få känna trygghet i att vara sig själv och känna att skolan är en öppen plats där alla kan verka tillsammans i den kulturella mångfald som finns i både skolan och i vårt samhälle.

Lärares undervisning ska vara varierande och så långt det går anpassad till elevernas olika förutsättningar. Eleverna ska visserligen själva ansvara för sitt lärande men förutsättningen för detta är att lärarna låter eleverna få vara med och bestämma och påverka undervisningen (Lpf94). I skolan ska människor kunna verka tillsammans med andra och få alla att känna samhörighet och ta ansvar för varandra i deras gemensamma möten.

I inledningen berörde vi den goda kommunikationens betydelse, något som också betonas i skolans styrdokument. I läroplanen för gymnasieskolan (1994) står det att lärarens uppgift är att se till att den enskilda eleven "Får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling" (s.11). En av skolans uppgifter är alltså att ge eleverna ett utvecklat språk att tillämpa i sin kommunikation med andra människor.

### **2.1.2 Forskning kring interaktion i klassrummet**

Utvecklingen av klassrumsforskningen har under 1900-talets sista decennier gått i en rad olika riktningar. Klassrumsforskningen är ett omfattande forskningsfält och det finns ett stort antal traditioner och ansatser. I det följande vill vi kort lyfta fram några exempel på forskning som på olika sätt anknyter till vårt arbete.

1970-talets klassrumsforskning visade hur lärardominerat samtalet i klassrummet var. Bland annat gjorde sociologen Mehan intressanta studier av det fenomen som kom att kallas två-tredjedelsregeln, som säger att läraren pratar två tredjedelar av tiden i klassrummet (1979).

Ett begrepp som fick stor genomslagskraft var "den dolda läroplanen" som kan tillskrivas antropologen Philip Jackson som i sin "Life in Classrooms" (1968) visade hur livet i klassrummet mest bestod av väntan och tristess.

Det som är av intresse för oss är den forskning som inspirerats av Vygotsky idéer från 1930-talet. Vygotsky hävdar att lärande är en ständigt pågående social process där barnet införlivar med sig själv de beteenden som den omgivning, som barnet samspelar med, använder sig av. Vygotsky fokuserar således på de interaktiva sammanhang som kommunikation i klassrum utgör. Vi är också intresserade av de studier som inriktar sig på klassrumsinteraktion ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. I detta perspektiv ses skolvardagen som konstruerad av lärare och elever genom sociala praktiker (Lindblad & Sahlström 2001).

Detta antyder att såväl lärare som elever ansvarar för att skolan ska fungera. De ska tillsammans skapa en trivsamt miljö för alla att vistas och mötas i, trots olika kulturer, sociala olikheter och språkliga skillnader. Läraren får ändå sägas ha huvudansvaret i klassrummet säger Barnes (1978). Det är läraren som ska föra lektionen framåt och ska avkoda det som eleverna säger samtidigt som läraren ska använda sig av ett språk som eleverna förstår. För att få eleverna att engagera sig och lära sig är det önskvärt att läraren ser både till de sociala relationer-



na som de kunskaper som formas med hjälp av den kommunikation som mötena i klassrummet ger upphov till.

Carlgren och Marton (2002) säger att det är viktigt för läraren att involvera eleverna i sitt eget skolarbete. För detta krävs att mötet i klassrummet fungerar med en kommunikation som är begriplig för eleverna. Vidare säger Carlgren och Marton att läraren har till uppgift att få elever att känna gemenskap med varandra. Om eleverna känner sig trygga i mötet med läraren och varandra så är det lättare att mötas i klassrummet och öppet kunna kommunicera med varandra, känna gemenskap och tillsammans uppnå ett lärande.

Lärandet är också centralt i Dysthes (1996) resonemang om det monologiska kontra det dialogiska klassrummet. En monologisk undervisning kännetecknas av envägskommunikation medan den dialogiska undervisningen bygger på ett samspel mellan lärare och elever. Samtalandet är integrerat i socialt interaktiva inlärningsmönster. Men ofta förfaller samtalen till det som Dysthe (1996) kallar "monologisk dialog". Till formen handlar det om en dialog mellan lärare och elev, men samspelet domineras i verkligheten helt och hållet av läraren; Eleverna fyller bara ut en del tomma utrymmen i lärarens framställning.

## **2.2 Personlighetsteoretiska aspekter**

För att uppleva god psykisk hälsa krävs det att människan har en egen identitet. Denna ska kunna ge svar på frågor som "vem är jag?" och "hur" uppfattas jag i denna grupp?". En människas jag är något som ständigt utvecklas. Enligt Mead (1976) finns jaget inte vid födelsen, utan uppstår i den sociala erfarenhets- och aktivitetsprocessen. Detta innebär att jaget utvecklas i individen som ett resultat av relationer till andra individer och påverkar i sin tur vårt sociala beteende.

Erikson har byggt upp en utvecklingsteori som bygger på att människan utvecklas i ett samspel med sin omgivning. Han anser att personlighetsutvecklingen följer en sorts medfödd grundplan där personlighetens olika delar står i centrum vid olika tidpunkter i människans liv. Vid respektive tidsperiod, som även benämns fas, hör ett speciellt beteendemönster, vilket kan vara svårt för individen att åstadkomma. Om speciella beteendemönster avklaras i positiv riktning bidrar det till en positiv utveckling, om inte, kan det ge problem i fortsättningen. Detta leder alltså till en mer eller mindre gynnsam grundinställning hos människan gentemot sig

själv och sin omgivning och på så sätt påverkas även hennes identitetsutveckling. Under tonårstiden försöker den unge skapa sig en identitet genom att spegla sig mer medvetet mot andra. Ett negativt samspel mellan den unge och omgivningen under den här fasen kan leda till identitetsförvirring eftersom den unge misslyckats i sitt sökande efter sammanhang i förhållande till sig själv och tillvaron överhuvudtaget.

Detta kan kopplas till Aspelins (1999) resonemang om vikten av att man i ett möte känner sig trygg. Att om individen säger någonting så möts man av respekt både verbalt och icke-verbalt. Skulle det vara att individen gör bort sig kan det vara värdefullt att någon räddar situationen. Goffman (1982) pratar om något som han kallar "face-to-face" interaktion. Med det menar Goffman; ett möte mellan två eller flera personer där någon av personerna riskerar att "tappa ansiktet" räddas av någon eller några av de övriga personerna som finns i det aktuella mötet. Begreppet "tappa ansiktet" kan innebära att en person "förlorar ansiktet" när personen skäms eller att en person "håller masken" när personen exempelvis gjort bort sig. I ett möte där människor känner sig trygga skyddas personen som håller på att "tappa ansiktet".

Aspelin (1999) tar upp att det är viktigt att erkänna de fel som gjorts, både av lärare och av elever, om detta kan erkännas och göras med respekt så kan en öppen arbetsmiljö finnas där ingen av parterna dominerar samtalen eller känner att de inte får eller vågar medverka, alla är lika viktiga. Något som Aspelin talar mycket om är respekt, att det är väsentligt i mötet mellan lärare och elever. I en öppen arbetsmiljö tar människor hänsyn till och respekterar varandra. Om mötet inte fungerar i klassrummet finns där ingen trygghet och då skapas en tryckt stämning som varken lärare eller elever gynnas av.

Vi vill som hastigast beröra ytterligare en fas i Eriksons utvecklingsteori. Den kan i det här sammanhanget kopplas till lärarens psykiska utrustning och handlar om den vuxna individens behov att skapa och vara produktiv. Om detta tillfredställs upplever hon eller han en känsla att vara behövd. Om detta behov inte tillfredställs upplevs en känsla av stillastående i förhållande till sig själv och omgivningen (Erikson 1977).

Vikten av att motivationen finns för att lära sig är stor. Att det förekommer elever som dagdrömmer och elever som utan att lyssna sysselsätter sig med att rita bilder medan läraren talar vet vi. Det handlar om motivationen för det som sägs under lektionen. Om inte motivationen för det läraren säger finns hos eleven, så riktar eleven sin energi på någonting annat.

Detta förhållande påvisas av Piaget speciellt gällande de ackommodativa processerna som behöver stor motivation för att eleven i fråga ska kunna rekonstruera det redan lärda. Det vill säga det krävs mer motivationshöjande åtgärder för en elev att lära sig om fotboll om han/hon inte alls är sportintresserad. Men det behövs inte lika mycket motivationsskapande åtgärder för en redan sportintresserad elev. (Illeris 2001)

Viktigt att nämna är även människors förmåga till fellärande. Det finns tre ”upphängningar” som kan orsaka att ett fellärande kommer till stånd. För det första kan en människas sätt att förstå och se på saker och ting – hennes förförståelse – vara sådan att den blockerar nytt lärande. Ett sätt att begripa saker och ting har cementerats skulle man kunna säga. För det andra kan man visserligen registrera nya möjligheter men bryr sig inte om dem eftersom de är förenade med olika former av obehagskänslor, t ex rädsla eller stress. Den tredje formen av fellärande är avvisandet, där man aktivt och medvetet bestämt sig för att inte lära sig något nytt. Många situationer där något av det ovanstående kan inträffa, kan bero på både missuppfattningar eller koncentrationssvårigheter där eleverna inte förstår eller uppfattar varför de är där, vad de skulle lära sig eller vad som försiggår (Illeris 2001).

### **2.3 Socialpsykologiska aspekter**

Den identitets- och tillhörighetsproblematik, som vi berört ovan, tas också upp av socialpsykologiska teorier. Den sociala identiteten kan i det här perspektivet förstås som den del av en individs självuppfattning som låter sig härledas från hennes medlemskap i någon social grupp eller kategori. En individs sociala identitet är således subjektiv och bygger på en medveten grupp tillhörighet (Liukko 1996).

Kriterier för att individen ska kunna utveckla en identitet är att hon eller han har inflytande i gruppen, till exempel klassen, vilket handlar om hur mycket individen kan påverka eller påverkas av andra. Mål och behov måste även tillgodoses i gruppen, samtidigt som acceptering och närhet är viktigt (Blumberg 1976).

Inom socialpsykologin är det dock individens beteende i gruppen som kommer i fokus. Det är individernas psykiska erfarenhet som påverkar den grupp i vilken individen ingår. På det sättet påverkar gruppen individens handling och beteende. Socialpsykologi handlar alltså om att individer på något sätt verkar i ett socialt sammanhang med andra människor. I denna sociala

process har en fungerande kommunikation en viktig funktion, kommunikationen ger en social ordning. Utan kommunikation är det omöjligt att interagera i ett socialt möte (Mead 1976).

### **2.3.1 Kommunikation**

Med kommunikation menar vi, i likhet med Lennéer-Axelson & Thylefors (1991), det sätt som två eller flera deltagare interagerar eller utbyter budskap så att de påverkar varandra ömsesidigt. Kommunikationen har med andra ord en avgörande betydelse för mänsklig samvaro överallt i vårt samhälle. Det är genom kommunikation som vi förmedlar bland annat känslor, sinnesintryck, tankar, åsikter, värderingar, erfarenheter och budskap samt även uppfattningen och förståelsen av dessa (Bonniers lexikon 1995).

Kommunikation utgörs av både verbal och icke-verbal kontakt, vilket innebär att det inte bara är språket som har betydelse för interaktionen. Den verbala kommunikationen har dels en referentiell och dels en retorisk funktion. Den referentiella funktionen består av de ord som talas, de fakta som presenteras, medan den retoriska funktionen utgör sättet på hur det talade ordet sägs. Detta gör att den mottagande personen får två signaler, dels det innehållsmässiga i form av orden, men även det som avsändaren tycker och känner för det som sägs via tonfall och röstvolym. Givetvis kan även ordvalet spegla känslor, men ett känslostarkt ord sagt med ett lättsamt tonfall förlorar i många fall till viss del därmed sin styrka. (Säljö 2003)

En kommunikation som fungerar kan inte bara gå i en riktning, utan i flera. Det innebär att två eller flera personer behöver använda sig av ett språk som är förståeligt och som de berörda personerna kan ta del av. Eftersom läraren har ett huvudansvar i klassrummet och är den som skall föra lektionen framåt är det också viktigt att läraren kan koda av vad eleven vill ha sagt, men samtidigt måste läraren ha ett språk som eleverna kan förstå. Om läraren upprätthåller en tvåvägs- eller flervägskommunikation i klassrummet så kan det ge eleverna möjlighet att medverka i kommunikationen och det kan i sin tur skapa gemenskap i klassrummet. En tvåvägs- eller flervägskommunikation kan göra att lärare och elever kan komma tillrätta med eventuella missuppfattningar och därmed förhindra förvirringar i klassrummet samtidigt som man underlättar för samspel mellan lärare och elever (Stensaasen & Sletta 2002).

Vi lär av varandra i interaktion och genom kommunikation. Kommunikation kan leda till såväl avstånd som närhet mellan människor. En tillitsfull och öppen kommunikation skapar ge-

menskap med andra och kan bidra till harmonisk självutveckling. Däremot kan oklara eller dolda uttalanden leda till missuppfattningar och förvirring som blockerar vidare samspel. Kommunikationen i skolan är präglad av bägge dessa kommunikationstyper (Stensaasen & Sletta). Utan en kommunikation som fungerar, det vill säga lärare och elever når inte fram till varandra i klassrummet, så försämras samspelet mellan aktörerna i interaktionen med varandra. Detta försämrade samspel mellan lärare och elever kan påverka elevernas lärande negativt då det för att lärande ska komma till stånd krävs kommunikation (verbal som icke-verbal) (Skolverket 2000).

Ibland kan kommunikationen och interaktionen mellan människor ta sig mycket speciella uttryck. I vår studie kan det vara intressant att uppmärksamma det fenomen som går under beteckningen "pluralistic ignorance". Detta "majoritetsmissförstånd" innebär att alla gör som de tror att andra vill men som varje enskild individ inte själv skulle vilja göra (Hendrick, 1987). Man tror att det bara är man själv som inte begriper och därför håller man tyst, men i själva verket sitter många eller alla och tänker på det sättet.

Sammantaget kan det personlighetsmässiga och socialpsykologiska aspekter vi berört ge en antydning om komplexiteten i den interaktion som pågår i klassrummet. Om ett klassrum har en trygg social miljö så finns förutsättningar för en kommunikation där alla har möjligheten att mer eller mindre fritt framföra sina åsikter och tankar, för att eleverna vet att de respekteras och tolereras av de andra i klassrummet. Alla förstår att vi är olika i både tanke och åsikt (Skolverket 2000).

### **3. Teoretiska utgångspunkter**

Som utgångspunkter och betraktningfilter för vår resultatanalys och diskussion har vi valt några socialpsykologiskt färgade teorier och resonemang. Dessa ser vi som relevanta för den problematik som detta arbete kretsar kring och som vi i det nedan ger en kortfattad beskrivning.

### **3.1 Symbolisk interaktionism**

I samspelet mellan människor skapas och utvecklas gemensamma föreställningar och meningssammanhang. "Verkligheten" är alltså i grundläggande mening socialt konstruerad. Vi läser hela tiden ut information om varandra, i allt vi ägnar oss åt. Det är våra tolkningar av sociala situationer som avgör hur vi kommer att handla och reagera, detta oavsett om dessa tolkningar är "korrekta" eller inte.

Det enda sätt på vilket vi alltså kan bygga upp ett självmedvetande är genom att andra karakteriserar oss och reagerar på oss. Eleven i skolan får höra av lärarna att hon eller han är snäll eller elak, skicklig eller tafatt etc. Detta och skapar sig en bild av sig själv genom att sätta sig in i dessa de andras (lärarnas) uppfattning om sig självt. Som individ är jag kontinuerligt inbegripen i en process av övertagande av de andras attityd till mig själv. Min egen bild av vem jag är och vad jag är värd formas av de attityder till mig som jag samlar från andra i min omgivning (Mead 1976).

Den symboliska interaktionismen intresserar sig således för hur mening skapas i interaktion med andra. Interaktionismen är ett samspel där kommunikation är det som får mötet att existera. Kommunikation kan vara både verbal och icke-verbal, det vill säga att förmedla något genom gester, kroppsspråk och rörelse (Månsson, 2003). Goffman (1998) säger att interaktion är ett möte som sker genom människors fysiska närvaro med varandra där individerna påverkar varandras handlingar. En interaktion är ett möte där människor ömsesidigt påverkas av varandra. När Goffman talar om interaktion menar han att människor ska befinna sig i varandras fysiska närvaro och inte över internet eller telefon.

Interaktion är ett mänskligt möte som sker mellan två eller fler personer där de påverkar varandra positivt och negativt (Goffman1982), interaktion existerar både när människor motarbetar eller samarbetar (Nordstedts svenska ordbok 1999).

### **3.2 Utbyteteorier**

Utbyteteorier ser det sociala livet som en affär, en marknadsplats där man vill ha maximalt utbyte, det vill säga vinsten ska vara större än förlusten eller åtminstone få lika mycket tillba-

ka som man ger. Det är ett samspel mellan individer eller grupper som handlar om ett givande och ett tagande. Det handlar inte bara om en vara eller pengar utan dessutom sådant som respekt, trygghet, uppmärksamhet och liknande. Detta sociala utbyte gör att människor samspekar eller interagerar med varandra som en del av den sociala processen. För att samspelet ska kunna komma till stånd så måste ett fruktbart givande och tagande existera annars upphör samspelet eller utbytet (Nilsson 1996). Det handlar om att vi människor tänker först och främst på oss själva och vad vi kan vinna med hjälp av vårt handlande. (Helkama 2000)

Nilsson säger att utbytesteorin stämmer rätt så bra med det som gemene man kallar för ”sunt förnuft” det vill säga människan söker alltid bra utbyten i sina (sociala) samspel. Människan söker alltid vinst för sitt givande, får man inget bra utbyte så söker man sig till en ny relation där ett nytt samspel om ett givande och ett tagande kan ta plats. (Nilsson 1988).

### **3.3 Kognitiv dissonans**

Människan söker konstant kunskaper för att bygga upp en meningsfull bild av världen. Dissonansen uppstår när uppfattningar inte stämmer överens med verkligheten, men trots det dras vi människor till att vilja finna lösningen på den motsättningen. Dissonans ger människor en olustig känsla av obehag inför att inte kunna infoga den nya kunskapen med det redan befintliga. För att beskriva dissonans så kan vi hänvisa till fabeln om räven och rönnbären; ”det är surt sa räven om rönnbären”. Med detta sagt så hade räven skapat en mening som fungerade för honom, men som dock inte behövde överensstämma med verkligheten. (Nilsson 1988)

Den kognitiva dissonansteorin betraktar alltså inte människor som rationella utan snarare som rationaliserande varelser. Oförenligheter behöver inte vara av logisk natur, det kan t ex handla om konflikter mellan upplevda behov och ”rönnbärssura” fakta. Det viktiga för oss är inte att göra rätt, utan snarare att tro att vi gör rätt. Beteenden som reducerar dissonansen är till för att skydda vår självkänsla. Därigenom kan vi hålla kvar en positiv bild av oss själva, som ”avslöjar” att vi minsann är goda, duktiga eller ansvarsfulla. (Angelöw & Jonsson 1990).

### 3.4 Rollteorier

I en grupp har man som individ blivit tilldelad en roll som är sammanlänkad med de andra rollerna i gruppen så att ett samspel kan fungera bra. De olika rollerna är beroende av varandra exempelvis rollerna lärare – elev.

Individerna handlar på olika sätt beroende på vilken roll de har i en grupp. När man har tilldelats en viss roll så får man olika förväntningar på sig beroende på vilken roll i samspelet som man besitter. En roll är kopplad till olika normer och regler, det vill säga det sätt som individerna ska bete sig på. Individernas olika roller kan ibland ses som att det är rollen som styr individen, det vill säga det är rollen som är identiteten och avgör personligheten. Medan det finns andra som menar att individen helt och hållet kan fylla rollen fritt med beteenden. (Nilsson 1996)

Goffman (1998) menar att ett möte består i att människor fysiskt finns i varandras närhet. Ett möte består av att två parter möts, den ena personen är den som framför något medan den andra personen är publik som lyssnar på den framförande personen. Goffman talar om roller som människor har när de befinner sig i ett möte med varandra. Individerna har olika roller att spela där individerna efter hand lär sig vilken bestämd plats som den enskilda personen ska ha i mötet, detta sker för att en balans ska uppnås. Det kan dock förekomma att individen lämnar sin roll för en kort stund och inträder i en annan roll men oftast så går individen snart tillbaka till sin givna roll i mötet. En person har ofta inte samma roll i alla möten i det sociala livet, som personen befinner sig i. Det kan vara svårt att bryta sig ur den rollen som personen först intar eller snarare blir tilldelad av människor som iakttar personen. När människor har blivit tilldelade en viss roll så har de från den stunden olika förväntningar på sig i mötet med varandra.

Goffman beskriver mötet mellan människor som dramaturgiskt, det är där ”jaget” samspelar med andra människor. Världen är som en scen eller teater där alla framträder med olika roller och försöker ge intryck inför de andra i mötet som får representera publik. Det finns vissa vuxna som kan framträda med en roll utan att vara medveten om att de spelar rollen, precis som barn. Men de flesta vuxna är väl medvetna om att deras framträdande utförs av en roll som de spelar. Publiken som ser scenen ska respektera och uppfatta den som äkta. De nya



framträdandena förbereder man bakom kulisserna, ofta då i hemmet bakom den dramaturgiska scenen i det sociala samspelet. (Helkama 2000)

Människan spelar upp scener för att göra intryck på andra människor och därmed bli accepterad i det sociala samspelet. Goffman säger att vi tar på oss masker när vi möter människor och det är maskerna som blir vår identitet utåt. När vi tar bort maskerna så är det vårt rätta jag som döljer sig bakom. (Nilsson 1996)

### **3.4.1 Rollkonflikter**

En rollkonflikt kan uppstå överallt i samhället. Rollkonflikter handlar antingen om en så kallad intra-konflikt som innebär att mina förväntningar på min egen roll inte är den samma som dina förväntningar på mitt rollbeteende. En rollkonflikt kan också vara en inter-konflikt och den konflikten uppstår genom att en person kan inneha två roller på en och samma gång. Det kan skapa konflikt både hos själva personen i frågan, men också hos de människor som har de olika förväntningarna. Ett exempel på en inter-konflikt är i klassrummet, där en elev både är en elev och en klasskamrat (Angelöw & Jonsson 1990).

## **4. Syfte och frågeställningar**

Syftet med detta arbete är att undersöka dels hur elever uppfattar kommunikationen i klassrummet med sina lärare dels hur interaktionen mellan elever och lärare kan tänkas påverka kommunikationen, utifrån ett elevperspektiv. Följande frågeställningar är av intresse:

- Hur uppfattar eleverna lärares tal i klassrummet?
- På vilket sätt anses lärares tal påverka interaktionen mellan lärare och elever?
- Vilken uppfattning har eleverna om lärares respektive elevers ansvar (plikt) i klassrummet?

## **5. Metod**

Den metod vi använt oss av är en kvalitativ forskningsintervju. I denna intervju hade vi förutbestämda huvudfrågor (Bilaga 1) för att se till att alla intervjupersoner fick möta samma områden, där efter var deras svar vägledande och förde intervjun vidare i en, för vår del, kombination av förberedelser och improvisation. Den kvalitativa intervjun ger en säkerhet via de förutbestämda huvudfrågorna då svaren kan bearbetas och jämföras med varandra (Jacobsen 1993). Vi använde oss av öppna frågor vilket innebär att eleverna som vi intervjuade fick utveckla sina svar och inte endast svara kortfattat som ja eller nej (Holme & Solvang 1997).

För att eleverna inte skulle påverka varandra har intervjuerna genomförts enskilt. Vi ville få elevernas egna reflektioner och tankar i vår undersökning. Även vi har vid intervjuerna delat upp oss för att inte påverka varandra och för att skapa ett bättre klimat för den intervjuade eleven. Vi beslöt oss för att intervju dem en och en för att få eleverna att känna sig mer avslappnade och för att de inte skulle behöva fundera över vem av oss de skulle svara eller vända sig till under intervjun. Vi eftersträvade en kommunikation mellan två parter. Eftersom vi har valt ett examensarbete som är inriktat på kommunikation så kändes det relevant att använda intervjuer istället för enkätundersökning.

Våra intervjuer utgör grunden för vårt resultat där vi ser på hur eleverna, som vi intervjuade, uppfattade kommunikationen i klassrummet med sina lärare och hur interaktionen mellan elever och lärare påverkar kommunikationen. Vi ville utföra en undersökning som gick på djupet och verkligen gav eleverna möjlighet att uttrycka sig i frågan om kommunikationen och interaktionen mellan lärare och elever.

### **5.1 Urval**

Vi har gjort vår undersökning på ett gymnasium i södra Sverige. Dessa elever är de elever som gått flest antal år i skolan och således, utöver högskolestudenter, har störst erfarenheter från skolan när det handlar om kommunikation och interaktion med lärare.

Undersökningen genomfördes med en klass från IT-inriktningen på det Samhällsvetenskapliga programmet. Orsaken till att intervjuerna genomfördes med just denna klass var att vi vid förfrågan om vi fick göra vår empiriska undersökning på den aktuella skolan blev hänvisade till denna klass av klassens mentor. Denna mentors lektionspass med klassen var av en sådan längd och beskaffenhet att det möjliggjorde för ett antal elever som hade intresse för vår undersökning att delta. Efter muntlig överenskommelse med mentorn avtalade vi om tiden via e-post för när intervjuerna skulle genomföras. Våra intervjuer genomfördes med totalt tio elever.

## 5.2 Datainsamling

Vi valde att ha intervjuer med öppna frågor där det var elevernas synvinkel som fokuserades. Genom att vi hade öppna frågor så kunde intervjuförloppet se olika ut beroende på vad eleverna kom in på när de talade om sina egna tankar och erfarenheter rörande vårt valda ämne. Vi genomförde två pilotintervjuer, en var, och kunde därigenom konstatera att intervjuerna gick att genomföra på ett bra sätt, att eleverna förstod frågorna och kunde ge meningsfulla svar. Det gav även oss chansen att öva intervjuteknik inför den egentliga undersökningen.

Intervjupersonerna var tio till antalet, vilket innebar att vi kom att intervjua fem personer var. Grupperna delades inte upp efter kön, så vi kom bägge att intervjua såväl killar som tjejer. Inför alla intervjuer förklarade vi för dem att det var frivilligt att vara med, att intervjun är konfidentiell och att de när som helst under intervjun hade rätt att avbryta den. På grund av dålig ljudupptagning kom det att bli nio istället för tio intervjuer som överfördes från band till papper.

Eleverna fick inleda intervjuerna med att säga sitt namn. De förutbestämde huvudfrågorna var; hur eleverna tycker att lärare pratar till elever i klassrummet, hur pratar elever till lärare i klassrummet och vad eleverna anser att lärare och elever har för ansvar i klassrummet. Därefter kom följdfrågor som handlade om arbetsmiljö, möte, språk och annat beroende på vad eleven kom in på under samtalet. Det fördes under intervjuerna en del anteckningar från vår sida, detta gjorde vi för att kunna ställa följdfrågor till sådant som kändes relevant för ämnet. Det underlättade även vårt aktiva lyssnande och gjorde det lättare att hålla reda på vad intervjupersonen sade. Ett sådant förfaringssätt rekommenderas också av Svensson och Starrin (1996). Det förekom ibland att eleverna styrde ifrån ämnet och då fick vi sticka in och försöka

att styra tillbaka dem. Men de kunde även prata om något som hade anknytningar till vårt ämne och vi lät dem då prata på.

Intervjuerna pågick mellan 10-20 minuter, de avslutades när eleverna hade fått säga det som de ville ha sagt. Det material som vi fick på bandet skrevs ner ord för ord men med undantag för orelevanta läten och vissa utfyllnadsord som vi menade inte hade någon relevans för uppsatsen. Omfånget av intervjuerna blev på papper 39 sidor.

### **5.3 Databearbetning**

Efter att vi hade skrivit ut de nio intervjuerna läste vi igenom dem alla för att kunna få en överblick. Sedan bearbetade vi alla intervjuer enskilt och försökte hålla isär dem, eftersom vi inte ville påverka varandra och på det viset kunna få fler infallsvinklar till den empiriska delen. När vi gjorde detta så hade vi uppsatsens syfte i fokus. Vi markerade ord och meningar som kändes relevanta och som förekom ofta. Det gjordes för att vi ville kunna få en helhet i varje intervju. För att kunna finna underliggande ämnesmöjligheter att framföra i uppsatsen. I nästa steg så sammanfattade vi varje intervju för sig, fortfarande på varsitt håll. I sammanfattningarna använde vi oss av de ord som var och en hade markerat. I det fjärde steget så klippte vi ut lappar på meningar som kändes relevanta för vårt valda ämne. Därefter lade vi dem i högar där vi tyckte att de passade in. Alla intervjuer låg nu tillsammans, sorterade. Det gjorde vi för att sedan kunna lägga dem i huvudområden för att se helheten i alla intervjuer, om det fanns en genomgående röd tråd i intervjuerna. Vi träffades och valde huvudområden efter vad vi kände att lapparna som vi hade klippt ut hade gett oss. Vi diskuterade och argumenterade för vilka lappar som hörde till vilket huvudområde. Vi tolkade dem var för sig och tillsammans. Det gjorde att vi lyckades avgränsa oss till en och samma tolkning som vi kände stämde överens med vad intervjupersonerna hade menat. Vi delade upp huvudområdena mellan oss och skrev var för sig om de givna områdena. Därefter skrev vi ut det och gick igenom det tillsammans för att se om vi var överens. De huvudområden som man fick valde man citat till och hade ansvar för. Vi sammanställde resultatet tillsammans med hjälp av elevernas intervju-svar och vår tolkning. Vi gav de intervjuade nya namn, men könen kom att bli de samma. Det kändes mer personligt att använda namn istället för en bokstav eller en siffra, det gav också ett bättre flyt i läsningen. När en elev har nämnt ett namn i texten så har vi ersatt det med X. När eleven nämnt två olika namn i samma citat betecknas det ena som X och det andra som Y. När vi har ansett att justeringar i citat har känts nödvändigt som t.ex. vid utfyllnadsord och

upprepningar så har vi skrivit det med (...). Det har även gjorts om eleven har varit tyst en liten stund i citatet.

## **5.4 Etiska överväganden**

För att genomföra vår undersökning på ett vetenskapligt korrekt sätt så har vi använt oss av Vetenskapsrådets (2002) häfte om *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. I detta häfte förs det fram fyra huvudregler eller grundregler som man bör följa när man gör ett vetenskapligt arbete. De fyra är *informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet*.

Vi har följt informationskravet genom att vi vid intervjuerna har framfört vad undersökningens syfte har varit. Vidare informerade vi deltagarna om att det var frivilligt att medverka och att de när som helst under intervjun hade rätt att avbryta den. När det gäller samtyckeskravet så berättade vi att deltagarna själva bestämde över sin medverkan, deras deltagande villkor och hur länge som de ville vara med och medverka. Vi berättade inför varje intervju att det endast är vi, våra opponenter och handledare som kommer att få ta del av materialet. Vi bad dem dessutom om deras medgivande till bandinspelning. I och med att alla som medverkade i intervjuerna var myndiga så behövdes inget samtycke av vårdnadshavare. Det tredje kravet som vi använde oss av var konfidentialitetskravet som innebar att vi tog bort deras riktiga namn i uppsatsen och ersatte dem med fiktiva, det gjorde vi för att ingen skulle kunna identifiera vem som har sagt vad. Den sista regeln, nyttjandekravet, tillämpar vi genom att vi inte kommer att använda intervjumaterialet till något annat än vårt examensarbete.

## **6. Empirisk del**

Vid analysen av vårt material har vi kunnat konstatera några övergripande teman, nämligen Kommunikativa preferenser, Kommunikativ stiltje och Kommunikativt ansvar. Dessa huvudteman har vi försökt tydliggöra genom ett antal underteman som samtidigt som de skiljer ut aspekter av våra övergripande teman delvis med nödvändighet överlappar varandra. Det är vår avsikt att genom denna tematisering visa på några aspekter av den komplexitet som kännetecknar vår undersökningsgrupp och den betydelse dessa aspekter har för de individer som ingår i den.

## 6.1 Kommunikativa preferenser

### 6.1.1 En känsla av språklig gemenskap

För att uppnå en trygg miljö där lärande kan komma tillstånd behövs en känsla av språklig gemenskap där båda parterna befinner sig på samma våglängd och kan förstå orden och vad som sägs.

”Ja, det beror på hur man är som lärare...är läraren på ett sätt..X och andra samhällsläraren Y är mer pragtiga om det har varit i helgen och det...så det inte bara blir matte eller historia och svenska...de är så öppna och kan få upp diskussionen också” (Stina)

”Alltså det är från lärare till lärare. Vissa kan vara precis som en kompis och stå och ha ett samtal...” (Petra)

Läraren som en öppen social person, som bjuder in till kontakttagande anses av eleverna vara en viktig aspekt för en fortsatt två /flervägs- kommunikation.

”Han konverserar med oss jättemycket och sådant, om vardagliga saker och sådant. Inledande ny vecka, första lektionerna snackar vad vi gör och sådär. Inte bara som vanligt, inte som en procedur utan han menar det liksom...” (Magnus)

”Ja, men...jag tycker att vår mentor är, alla här är alltså i och med att vi är IT-klassen så har vi mer personliga lärare och vi träffar dem ganska ofta, så vi har det ju ganska bra med lärare och så där. Vi pratar med varandra och sådant här, vi är öppna och ja... Om skolan då...det är ju ganska viktigt faktiskt.” (Magnus)

Läraren ska inte vara så maskinell i sin undervisning, utan eleverna ska få synas och finnas till i klassrummet. Läraren ska inte bara bry sig om att gå igenom det som de har planerat utan visa att eleverna är något att bry sig om. Eleven tycker att det är viktigt med en trivsamt miljö och ett öppet möte.

”Jag vet inte, hur, nej jag vet inte. Väldigt social, social, pratsam. (Tyst) Ska inte vara så allvarlig hela tiden utan...uppmuntra liksom.” (Magnus)

”Hm, variera sig i sin utläring, få med elever lite mer och inte alltid det här ”Hej, idag ska vi prata om detta”, utan kanske någonting om, ja, hur man har haft det och tillbaka efter helgen och så där. Berätta om någon händelse som kanske leder till det man ska prata om.” (Frida)

Förmågan att fånga upp elevernas intresse och få eleverna att öppna upp för en mer privat värld anses bidra till en trygg miljö och ett öppnare klimat där eleverna kan komma till tals,

enligt eleverna. Det vill säga att vara mer människa i en social relation utan kraven på elev respektive lärarrollen i kommunikationen.

### 6.1.2 ”Humorakuten”

Om läraren använder sig av humor och bjuder på sig själv så lättas stämningen upp i klassrummet och eleverna känner sig trygga och betydelsefulla när läraren visar ett genuint intresse för dem. Humor blir en väg in i en värld av större mottaglighet för mer ämnesanknutna aktiviteter.

”Jaa, lite hur man väljer å att tackla uppgifter och det här med...när de går igenom saker...som jag sa, X, han skämtar ganska mycket...Gör lite roliga uppgifter och sånt där...folk lyssnar på honom å.....skapar en slags respekt för honom.” (Pontus)

”Jag vet inte, X är ett perfekt exempel. Han får oss till och skratta, sedan föreläser han då riktigt om vad han tänkt sig. Ja...han är kvicktänkt.” (Magnus)

För att eleverna ska ge läraren uppmärksamhet och respekt så ska läraren ge något till eleverna först, i detta fall humor och att få eleverna att känna sig betydelsefulla.

”Men det...det har ju ingen...det har ju egentligen ingen påverkan om det är en kvinnlig eller manlig, bara den är bra. Kan undervisa roligt om man så säger... Det är viktigt med...man lär sig det...Sedan om det är en kvinnlig lärare eller manlig så kvittar det.” (Stefan)

”Den som är sig själv och gör det lite roligt och ser till så man lär sig någonting samtidigt.” (Frida)

Hur läraren är som person påverkar kommunikationen. Eleverna påtalar att om läraren har humor och kan använda humorn i undervisningen så kan eleverna lättare behålla fokus på ämnet.

### 6.1.3 Ny trotsålder?

Eleverna som vi intervjuade sade att det är alltid läraren som anses vara den som ska ge, bjuda på sig själv först och eleverna som svarar. Det är inte eleverna som kan vara den givande parterna först. Läraren som innehavare av den fostrande rollen tar inte slut efter högstadiet.

”Ja, det är klart att det blir...blir läraren sur så blir ju vi också sura...det blir ju så ju.” (Thomas)

”Ja, det gör det faktiskt. Om man har en lärare som man tycker är lite sur och lite så, då kanske det inte är lika roligt att räcka upp handen för den.” (Henrik)

Om läraren inte bemöter eleverna på ett positivt sätt så upplever eleverna det som svårt att interagera med läraren och känner sig då olustiga inför den uppkomna situationen och vill inte i sin tur bemöta läraren på ett positivt sätt.

”...alltså han ansvarar för att vi lär oss alltså. Det största ansvaret har ju vi va...men han ansvarar för att vi ska...inte rita på lektionerna istället för att...läser istället....” (Thomas)

”Eh...om man säger att man kommer till en ny klass och där läraren liksom hjälper till att lära oss...alltså hjälper till att lära oss känna varandra.” (Sara)

”Ja, det kan man. Ja den man, den man känner sig rätt trygg med och pratar med. En sådan som bara gnäller sedan och ignorerar en, typ, är man ju inte lika pigg på att svara någonting.” (Stefan)

”Eh...ja...de försöker få en att lyssna och få med en och ställa frågor, se till så inte folk somnar, ha ha.....det blir lite tråkigt när läraren står och pratar hela tiden väl...ja...så...försöka få med folket.” (Frida)

Om läraren ger eleverna trygghet så bjuder eleverna på sig själva, de medverkar och lyssnar. Kommunikationen i klassrummet påverkas av lärarens beteende gentemot klassen och elevernas reaktion på den. Läraren ska försöka få eleverna att medverka i lärandet i klassrummet, läraren ska inte bara fokusera på vad han/hon undervisar om utan även finna ett sätt att undervisa på som får eleverna att lyssna och känna sig delaktiga.

#### **6.1.4 ”Att variera lite i utlärningsättet”**

För att nå eleverna så efterfrågas variation i undervisningen av de intervjuade eleverna, för att på det viset få eleverna stimulerade till eget aktivt lärande.

”(Suck) Jag vet inte, men det handlar ju om variera med olika sätt liksom. Jag vet inte. Kanske inte riktigt korsord, men ändå varierande uppgifter, typ. Släng fram en overhead istället för föreläsa hela tiden, kanske någon kort film,...liksom. 60 minuter föreläsning är oerhört tråkigt. Man kan bli tilldelad någon uppgift. Det behöver inte vara så lång tid av lektionen utan bara så man får variera, sitta ner och läsa på en trästol det är... (Tyst)” (Magnus)

”Det är ju att variera sitt, sin undervisning då med olika, ja någon gång har man föreläsning någon gång kanske man visar en film någon gång....ja....så man....någon gång kanske man får göra något studiebesök ja massa olika inlärningsstekniker, tycker jag, så blir det mer variation så inte bara sitta där framme eller sitta där bak i bänken och läraren står där framme och sitta och anteckna. För de.....” (Stefan)



”Ja..de...först pratar lite sen tar de kanske en liten sammanfattning och sen så kanske ställer de någon fråga på det de sagt...ohä. De som inte lyckas är de som stått och babblat en hel lektion och sedan så och då har man ju inte lyssnat, så...” (Frida)

Om läraren ska stå där framme vid katedern och föreläsa tycker eleverna att läraren åtminstone ska se till att kolla om eleverna har följt med genom att ställa frågor. Ställer inte läraren frågor så lyssnar eleverna inte. Läraren bör ha en verbal kommunikation och en öppen interaktion med eleverna även under en föreläsning.

”Nja.....men det....ja alla ska ju få säga sin mening med men kanske.....det är ju samma där att man kanske inte ska ställa muntliga frågor hela tiden alla svarar ju inte på dem en del tycker inte om det man kanske ska ha något skriftligt någon gång....mmm....ja.. man ska variera sig där med så alla får säga sin mening på sitt vis” (Stefan)

”Eh...ska ha väldigt varierande utläring. Någon gång kanske står den kanske och pratar, någon lektion kanske de delat ut lite uppgifter, någon gång så diskuterar man, varierar lite i utläringssättet så det inte blir samma sak varje lektion...mm.” (Frida)

Variation av undervisningsformen efterfrågas av eleverna, samtidigt som de understryker att variationer i uppgifter underlättar såväl lärandet som kommunikationen mellan parterna i klassrummet.

## **6.2 Kommunikativ stiltje**

### **6.2.1 ”Kommer hit och bara föreläser...”**

Föreläsningar upplevs som ensidiga monologer där eleverna inte är delaktiga i kommunikationen.

”Och vissa är verkligen det här är jag lärare och du elev....står där och predikar.” (Petra)

”Jag vet inte, det beror på, vad, vilken. Jag vet inte ifall man behöver bry sig om eleverna eller något sådant. Det är en del lärare som bara är tråkiga, liksom. Kommer hit och föreläser för oss och sedan går, typ. Tråkigt, (vilket) är det, inte många, i och med att vi är IT-klassen så har vi ganska personliga lärare. Innan så har det varit så, de kommer och gör vad de ska sedan går de, skiter i oss typ.” (Magnus)

”Jag vet inte. Det beror på vilket sätt de redovisar på. För står läraren i sig och bara föreläser för en då är det jättetråkigt oavsett vilket område det är, om man är intresserad eller inte. Föreläsning är jättetråkigt, speciellt naturkunskap. När de föreläser i det, det är enormt tråkigt. (Tyst)” (Magnus)

”hm Det fin...jag tror det finns två typer av lärare. Det finns ju de som bara pratar faktamässigt, sedan finns det de som försöker vända sig till eleverna och få med dem i diskussioner och så där. Och det är väl de bättre lärarna.” (Henrik)

”Nej det gör man klart inte. De som då inte varierar sitt sätt, de som bara står och pratar, då slutar man lyssna efter ett tag. Och de ämnen som man inte tycker är så roliga, så lyssnar man kanske inte lika aktivt.” (Frida)

Eleverna vill känna sig betydelsefulla och vill ha en social kommunikation med sina lärare. De vill att lärarna ska ge dem något socialt och inte bara kunskapsmässig fakta. Eleverna vill att lektionerna ska vara ”underhållande” så att de ”orkar” lyssna och medverka.

### **6.2.2 Risken med ”fartblindhet”**

Lärare kan ibland ha tendensen till att bara undervisa som de alltid har gjort, gå på invanda mönster och inte förnya sig. Det kan resultera i att elevernas behov inte kommer i fokus.

”...då pratar de oftast sakta och frågar också om man förstår och hänger med så här. Men så när det är gamla lärare så tror jag de känner sig ganska säkra i sin undervisning, så dom pratar oftast ganska på ganska snabbt. Men, eh, de kör inte lika mycket anteckningar heller på tavlan, så man får mer anteckna själv och så här, hänga med mycket mer. Men över huvud taget tycker jag lärarna här på Z är bra på det viset.” (Sara)

”Ja, oftast en förstående och, ehe, kanske inte en lärare som tar allting för givet, att vi kan allting redan. För oftast så är de så insatta kanske, i det de håller på med att dom, dom går så att vi och anser oss undervisa, liksom...” (Sara)

”Jag vet inte, nej men jag vet inte. Men först och främst tycker jag man ska om det är något helt nytt, så tycker jag att man först ska berätta lite om det och så, så man får ett hum om vad det handlar om. Sedan så kan man försöka starta diskussioner. För det är...vissa som bara...”ja, nu ska vi prata om det”, och så börjar de prata lite och så hoppar de direkt in ”ja, vad tycker ni om det?”. Och då är man kanske inte insatt i ämnet. Så om man ger det grundläggande så är det lättare att föra en diskussion. Tycker ju jag.” (Henrik)

Det finns de lärare som är invanda i ett mönster och bara ”kör” på i sin undervisning och glömmer elevernas delaktighet. De lärarna tar inte reda på om eleverna hänger med eller förstår vad som sägs. Läraren kan ibland ta för givet att eleverna kan vissa saker för att de själva är så inne i det invanda.

”...eh, men alltså, det känns bra att ha lärarkandidater också för dom förklarar mer liksom, och så här. Det kan vara en viss skillnad men kanske inte på alla, på vissa kan det vara.” (Sara)

”Jaha, ja, ja, klart det gör. Äldre de är ju mer så...de pratar så...sen ska man lära sig det, typ. De yngre är mer avslappnade och har till exempel exempel från nutiden, eller vad man ska kalla det. De pratar mer modernt eller vad man ska säga.” (Stefan)

Om läraren är ny i sitt yrke och ännu inte har fastnat i en spiral av invand undervisning så är läraren mer medveten om eleverna och försöker möta dem i en gemensam kommunikation.

### 6.2.3 Pluralistisk ignorans

Att anse sig vara den enda som inte förstår vad läraren pratar om gör att man som elev, i vissa fall inte vågar ta risken att fråga för att inte framstå som dum inför sina kamrater.

”Alltså det beror på vad det är för ämne man har så är det alla som räcker upp handen... är det bara en själv...” (Stina)

”För att de kan tycka att andra tror att det är en självklar sak. Jag menar det kan inte vara med detta att göra. Jag menar så här, man tänker så...Men i vår klass är det ganska... alltså i vår klass, vi är inte så många heller så vi känner varandra ganska bra och då är det mera att vi är öppna mot varandra och liksom ingen börjar skratta åt någon om någon säger något fel och sådär. Det är mer att man kan skämta bort om något sådant. Jag vet, min andra klass, vi var uppemot 30 personer och liksom där var så här gruppindelad, och då blev det mer att man inte vågar säga sin åsikt.” (Sara)

”Ja, det är ju...man pratar ju inte så man pratar vanligt kanske utan man (he) försöker göra sig till lite så det ska låta smart och låta bra. Och det märker man väl när vissa som inte är jätteduktiga försöker säga någonting, så blir det helt fel. Men, eh,..man vill väl att det ska låta duktigt eller något sådant. Det är ju inte alltid som man är sig själv. Man är ju inte så som man pratar med kompisar i alla fall.” (Henrik)

”Nej, kanske är rädd för att folk ska tycka att man är dum, korkad, att man inte har fattat.” (Frida)

Ännu en gång framkommer det att eleverna som vi intervjuade är rädda för att framstå som dumma, därför vågar de inte fråga läraren om det är något som de inte har helt klart för sig.

”Ja..eh..man får ju försöka fråga om det är något man inte fattar och om man då tycker det är jobbigt och ta det inför hela klassen kan man kanske ta det efteråt och fråga. Tänka på det man inte riktigt fattat och fråga läraren efteråt, mm...” (Frida)

För att försöka lösa problemet med att inte förstå sakfrågan och slippa fråga inför hela klassen så kan eleven fråga läraren efter lektionen. Eleven anser sig då inte riskera att på så sätt framstå som dum.

#### 6.2.4 Den instabila självbilden

Eleverna vågar inte alltid fråga eller svara i klassrummet för att det saknas trygghet eller en självsäkerhet hos dem själva.

”Ja, det tycker jag...jag tycker det är pinsamt...” (Stina)

”Öhh....osäkerhet inför klassen.” (Pontus)

”Nej, oftast inte. Men, eh... det är nog många som inte vågar fråga heller, tror jag.” (Sara)

Den sociala relationen och tryggheten med klassen i klassrummet är viktig om eleverna ska våga fråga eller svara. Om det inte finns så vågar de inte.

”Absolut...är den nedlåten...är det en trevlig lärare så känner man ju att det finns det ju rum för misstag kanske då vågar man säga något.....” (Pontus)

” Alltså det är ganska stor. Menar den läraren som är sträng, då pratar man med mer respekt till den. Men jag menar, den läraren som är ganska lössläppt och tar ganska lätt på saker, då kan man mer skämta och hålla på och så ”köra” (fniss) med läraren i alla fall. (Harkling) Jag vet ju själv, förra året i spanskan hade vi en lärare som var jättesträng, menar man vågade ju knappt säga ett ljud till den läraren, (fniss), man trodde skulle bli arg och så här. Men sedan till en lärare som man känner liksom är glad och respekterar alla elever som dom är och så här, då är det mer som man kan prata öppet om man säger. Man behöver inte gömma sig, eller vad man ska säga.” (Sara)

Bjuder läraren på sig själv och tycker att det är OK att skämta lite ibland så känner eleverna större respekt för läraren och de känner att de vågar säga något. Det blir en öppen och trygg miljö där det finns rum för misstag.

## 6.3 Kommunikativt ansvar

### 6.3.1 Cementerade rolluppfattningar?

Människor har uppfattningar om sin egen roll och andras roll i det samhälle som vi lever i. Men det är inte alltid så att kraven är de samma för alla. Ett egenupplevt rollansvar behöver inte vara den uppfattning som någon annan har om mitt ansvar.

”Att den ska vara en elev och den ska lyssna på läraren och alla andra i klassen” (Stina)

”Jag anser att man ska vara så bra elev som möjligt och sitta tyst och lyssna och vara aktiv på lektionerna, det tycker jag är rätt viktigt.” (Petra)

”De ska ju...vara tyst när läraren pratar...öhhh...jag vet inte om jag ser det som ett ansvar att engagera sig egentligen, det....jag tycker att det är upp till var och en om man vill gå i skolan så tycker jag att man ska gå i skolan....men...men ansvar att va tyst så är det mer som respekt....” (Pontus)

”Att man inte ska störa andra....” (Thomas)

”Eh...alltså eleverna har ett ansvar till läraren att låta honom/henne undervisa, att inte hålla på och störa och så här...” (Sara)

”Jag vet inte, Vi ska ju definitivt visa respekt! (...) Vi ska inte sitta och snacka, säger han att vi ska var tysta så ska vi var tysta. Det är vad vi lär oss också. Genom skolan har vi lärt att vi ska vara tysta, visa respekt och så... det följer bara på.” (Magnus)

Elever ska lyssna och vara tysta när läraren pratar. Man ska ta hänsyn till varandra för man vill ju inte att någon annan ska störa när man själv lyssnar.

”Öhh...att vara engagerad och visa att han tycker att det är kul och vara förberedd på lektionen.” (Petra)

”och, eh...lärarna har ett ansvar till eleven att lära ut på ett bra sätt så att alla förstår.” (Sara)

”(...) Vad lärarna ska ha för ansvar är väl, jag vet inte, lyssna på oss, respektera tillbaka, eh. Det är väl det mesta. Det största: Respekt...” (Magnus)

”(...) de ska ju lära ut på ett bra sätt så eleverna kan ta åt sig det (...)” (Stefan)

Lärarna ska göra sitt jobb och respektera eleverna. Lyssna på eleverna för att få reda på vad eleverna har lärt sig och se till att de förstår.

Enligt eleverna ligger ansvaret för kommunikationen i klassrummet på att; läraren pratar och håller i lektionerna samt att eleverna låter läraren göra detta. (Den osynliga läroplanen?)

### **6.3.2 Ett gymnasialt beteendemönster?**

Finns det något bestämt beteende för att vara gymnasieelev? Något bestämt mönster som man ska följa? Vad är det som symboliserar en gymnasieelevs beteende och ansvar?

”Ah alltså, man har lärt sig det nu under alla skolår där man har pratat och så, vara tysta. Och så är man bara tyst och lyssnar och gör vad man ska, ...även om det är ett tråkigt ämne. (Tyst)” (Magnus)

”(...) eleverna är skyldiga att gå med på vissa regler och så där..mm” (Stefan)

”Ja...alltså för sig själv...skrivna ner allt som läraren säger åh.....största ansvar för sig själv. Det är ju liksom.....” (Thomas)

Genom hela skolgången har eleverna uppfostrats till att sitta stilla i sina bänkar, anteckna och vara tysta och lyssna på läraren. När eleverna kommer upp till gymnasiet så fortsätter den nioåriga grunden att gälla.

## **7. Diskussion**

Det är nu dags att återvända till de frågeställningar som vi har problematiserat. Vi ställde oss först frågan hur elever uppfattar lärares tal i klassrummet. Vi intresserade oss sedan för på vilket sätt lärares tal anses påverka interaktionen mellan lärare och elever och frågade oss slutligen vilken uppfattning eleverna har om lärares respektive elevers ansvar (plikt) i klassrummet? I den diskussion som följer presenteras reflektioner och slutsatser av de resultat som kommit fram i undersökningen. Resultaten knyts till litteraturgenomgången, till resultat från tidigare undersökningar samt anknyter till de beskrivna perspektiven i de teoretiska utgångspunkterna.

### **7.1 Lärares tal i klassrummet**

Eleverna som vi intervjuade förde fram vissa önskemål i det sociala mötet med sina lärare. Dessa önskemål handlade framför allt om hur läraren skulle vara och bete sig i klassrummet,

men också möjligheten att föra ett samtal där alla parter skall få komma till tals. Ett samtal där läraren bryr sig om eleverna. Om dessa infrias så menar man att det blir en trygg och öppen miljö i klassrummet. Om läraren i sin undervisning fångar elevernas intresse och ger dem utrymme i klassrummet så uppstår enligt eleverna ett bra lärandeklimat. Detta innebär att läraren inte bara går igenom det som hon eller han har planerat utan även visar eleverna att hon eller han bryr sig om dem. Eleverna vill ha personlig kontakt med sina lärare för att få ett möte som känns positivt. Med personligt menar eleverna att lärarna skall bjuda på sig själva, vara trevliga och tillmötesgående. Kommunikationen skall vara på samma våglängd så att eleverna kan medverka i klassrummet i ett, vad man skulle kunna kalla, horisontellt läge.

Månsson (2003) säger att språket har en viktig funktion i samspelet mellan människor, i detta fall mellan lärare och elever. Språket har en relationsbyggande funktion och kan skapa trygghet och gemenskap. Just denna trygghet och gemenskap är det som de intervjuade eleverna önskar sig. Skälet anges vara att det därigenom åstadkoms en öppen miljö där ett lärande lärtare kan komma till stånd.

Symbolisk interaktionism pekar på att vi i mötet med andra hela tiden läser ut information om varandra. Vi bygger upp vår bild av oss själva utifrån hur andra reagerar på oss och förhåller sig till oss både verbalt och på annat sätt. Jag är både som lärare och elev hela tiden inbegripen i en process där jag tar över den andres attityd till mig själv (Mead 1976). Eleverna säger i intervjuerna att de vill att mötet mellan lärare och elever skall ske på lika villkor och på ett sätt som involverar båda parterna. Det vill säga att lärarna skall bjuda eleverna till samtal på ett kamratligt sätt.

## **7.2 Lärartalets inverkan på samspelet**

Eleverna som deltog i intervjuerna betonade vikten av att ha ett utbyte av lärarna. Det vill säga att om eleverna skall ge någonting i mötet med lärarna så måste lärarna först erbjuda någonting. Om läraren inte ger någonting till eleverna så anser eleverna att de inte har lust eller inte behöver delta i kommunikationen med läraren. Eleverna tycker att lärarna skall ge dem respekt, variation, uppmärksamhet, stimulans och trygghet för att de skall vara aktiva och delta i klassrummets kommunikation med lärarna. Även humöret spelar roll, upplevs lärarens humör som surt eller liknande så möter eleverna lärarna på samma sätt. Sättet som läraren undervisar på spelar roll på vad eleverna vill ge tillbaka. Exempelvis om en lärare håller en

föreläsning utan att involvera eleverna så blir det ibland så att eleverna söker en ny samtalspartner då den förre inte gav tillräckligt för att eleven skulle kunna ge någonting tillbaka. Eleverna riktar sin energi på något annat, motivationen för att lyssna på vad läraren säger är klart reducerad. Motivationens betydelse kan inte nog understrykas enligt Illeris (2001). Eleverna menar att om de blir uttråkade så orkar de inte lyssna. Man menar att variation är en förutsättning för elevernas uppmärksamhet, enligt våra intervjupersoner. Vill läraren ha ett utbyte med eleverna så vill eleverna ha ett utbyte med läraren. Det är intressant att knyta till Mehans (1979) mer än tjugo år gamla undersökning där han konstaterade att klassrummets kommunikation mest består av att läraren pratar. Vi vet dock att det finns forskning som framför allt pekar på att individuellt arbete i skolan har ökat. Bilden är alltså inte helt entydig. Elevernas svar i intervjuerna visar att Mehans undersökningsresultat inte tycks ha förändrats. Eleverna påvisar att föreläsning är något som ofta förekommer och att eleverna genom detta får en passiv roll i klassrummet.

Enligt utbytesteorier så tänker individen efter först vad han/hon har att vinna på den aktuella handlingen innan han eller hon utför den eller låter bli. Det gör individen för att få ut det mesta möjliga av situationen. Man vill vinna mer än vad man ger ut eller åtminstone få lika mycket tillbaka i ett möte. Detta reflekterade sig i intervjuerna som vi gjorde när eleverna påtalade att de avbryter sitt givande, i form av att lyssna, när läraren inte ger tillräckligt för att eleverna skall tycka att det är värt att delta. De menar alltså att de ger mer än de får. (Helkama 2000)

Nilsson (1988) talar om vikten av ett jämnt givande och tagande. Om man inte får tillbaka minst det som man sätter in så bryter man den förbindelsen för att söka sig efter en ny mer givande samtalspartner. Det, menar Nilsson, är lika med sunt förnuft, i den bemärkelsen att är du inte trevlig mot en person så återkommer inte den personen till relationen förrän du är beredd att tillmötesgå personen med en trevligare attityd. I intervjuerna så visade det sig att eleverna väljer att bemöta lärare som har en negativ inställning i klassrummet på samma sätt eller inte bemöta läraren alls. Intresset riktar sig då istället till klasskamraterna.

Nilsson (1996) talar om att respekt, trygghet och uppmärksamhet skall finnas på både den givande och den tagande sidan för att en trevlig stämning skall äga rum i klassrummet. Eleverna i intervjuerna förde fram att just respekt, trygghet och uppmärksamhet skall finnas från både läraren och elevens sida, men då framför allt från lärarens.



### 7.3 Lärares respektive elevers ansvar

Trots att eleverna säger att deras klass är bra och att de inte känner någon direkt oro eller otrygghet så framkommer det något helt annat utifrån några av deras svar. De säger att de känner rädsla för att göra bort sig i och med att de inte vågar räcka upp handen för att fråga eller svara. De är rädda för att andra skall tycka att de är korkade eller dumma. Någon elev sa i intervjun att det inte bara gäller osäkerhet inför klassen utan även en osäkerhet inför vissa lärare.

Teorin om kognitiv dissonans säger att om ens uppfattning inte stämmer överens med verkligheten så uppstår en olustig känsla så man inte kan sammanfoga ny kunskap med den gamla (Nilsson 1988). Det uppstår en vilja att lösa den dissonans som skapas av de motstridiga tankar man har inom sig. När vi har tagit del av intervjuerna så uppstod känslan av att det fanns kognitiv dissonans i den klassen som vi intervjuade. Eleverna var motsägelsefulla i sina svar om stämningen och bemötandet i klassrummet mellan både elev- elev som lärare- elev. De vågade inte fullt ut uttrycka sig och kände sig otrygga. En osäkerhet för att de övriga i klassrummet skulle uppleva dem som korkade eller dumma. Tankarna om att klassen fungerade bra och att det fanns trygghet stämde inte överens med en del andra intervjusvar, men kan ses som försök att åstadkomma mindre dissonans inom eleverna.

Eleverna som intervjuades menade att det finns givna roller i klassrummet då framför allt elev och lärarrollen. Eleverna sade att en elev har rollansvar att vara tyst och lyssna när läraren pratar. Man ska som elev inte heller störa han/hon andra i klassen. Lärarens roll enligt de intervjuade eleverna var att ha variation i sin undervisning, visa att de vill undervisa, bry sig om eleverna, bjuda på sig själv, vara engagerad och respektera eleverna och även stimulera eleverna. Bilden av hur verkligheten ser ut när det gäller lärarrollen skiftar, en del lärare står framme vid katedern och håller monologer medan andra samtalar kompisaktigt med eleverna. Eleverna vill att lärarna skall påta sig rollen som en förstående lärare och inte en lärare som redan från början har alla svaren, alla för- givet- tagandena.

Beroende på vem vi är och vad vi gör tilldelas vi i livet olika roller. Om vi är elever har vi att på ett eller annat sätt gå in under elevrollen, är vi lärare har vi en lärarroll att axla. Det finns olika förväntningar på de tilldelade roller som vi går in under (Nilsson 1996). Rollerna styr individen och kan avgöra personligheten eller låta individen fritt fylla rollen. När vi ser till

intervjuerna så framkommer det att den traditionella rollen som lärare fortfarande är gällande, men att det ändå har getts tillåtelse till en nyare roll som lärare. Eleverna framför både hur de vill att läraren skall vara och hur läraren är enligt dem, men alla lärare är ju olika individer och är på olika sätt. Det är ramen runt lärarrollen som får vissa egenskaper av eleverna. Elevernas roller enligt dem själva är enkla, passiva och konkreta. Eleverna som vi intervjuade var överens om att detta var den gängse synen på elevrollen.

Eleverna som intervjuades förklarade att ibland tar man en roll för att försöka göra intryck och bli accepterad i gruppen, i detta fall accepterad av klassen. Hon eller han gick alltså ur sin egen givna roll och klädde istället på sig en roll som hon eller han trodde skulle bli mer accepterad än den tidigare rollen. Eleverna sa att de ibland låsas vara någon annan för att låta smartare eller coolare. Allt för att vinna gillande eller undvika nederlag i form av att ”tappa ansiktet”. Det fanns en osäkerhet att vara sig själv i vissa givna situationer, exempelvis när det gällde att räkna upp handen för att man inte hade förstått. Eleverna var osäkra på att någon skulle ”rädda” dem om de sa något som uppfattades som dumt. Detta avspeglade sig även i lärarens beteende mot eleverna, om det var en lärare som inte gav utrymme för misstag så ville inte eleven fråga och låtsades därför förstå. Det gjorde eleven för att det kanske inte fanns någon som skulle rädda hans/hennes ”ansikte” om han/hon gjorde bort sig enligt de andra eleverna eller läraren.

Goffman (1998) som är en av de stora dramaturgiska teoriernas man säger att interaktion är ett fysiskt möte som sker på en bestämd plats där det finns både publik som aktörer. Det är viktigt att uppnå en slags balans mellan de olika rollerna i mötet. Den som för tillfället agerar är aktören, medan de andra i mötet är publik. Det finns olika förväntningar på de olika rollerna och ”jaget” samspelar med de egna rollerna så väl som de förväntningar som finns i mötet. I intervjuerna så sa eleverna att oftast är det eleverna som är publiken, medan läraren är aktören. Eleverna menar att de ska vara passiva och sitta och lyssna samtidigt som de ska vara aktiva genom att reagera på eller svara lärarrollen.

Helkama (2000) säger att världen är en scen där man kan framträda i en roll utan att vara medveten om den rollen. Det finns många vuxna som medvetet väljer vissa roller beroende på situationen. Publiken skall respektera rollerna och ta dem för äkta vara. Att ha dessa olika roller är för barn ofta omedvetet och sker per automatik. Detta kan vara fallet med vissa vuxna

också. I intervjuerna så framkom det att man ibland intar en annan roll än den givna för att styra upp situationen eller framstå som någon annan än den man är.

Angelöw & Jonsson (1990) talar om rollkonflikter och beskriver två olika rollkonflikter, interkonflikt och intra-konflikt. Om man ser till vad eleverna svarade i intervjuerna så kan man se att det förekommer rollkonflikter i klassrummet. Ett exempel är att man som elev förväntas av läraren att fråga om det är någonting som man inte förstår medan klasskamraterna tycker att det som läraren går igenom är lätt eller förståeligt. I rollen som elev vill individerna svara på lärarens frågor och fråga om man inte förstår. Men i rollen som kompis till de övriga eleverna vill personen inte fråga läraren om han/hon inte förstår, för att inte framstå som dum i deras ögon. Det uppstår en rollkonflikt inom individen.

Eriksons personlighetsteoretiska resonemang kan också knytas till situationen. Hur man hanterar förhållandena i klassrummet kan också ha att göra med hur man lyckats utveckla det beteendemönster som handlar om identitet och självkänsla (1977). Om omständigheterna varit ogynnsamma under de faser i livet där aktivitetslust och identitet formats kan en negativ och problematisk relation mellan den unge och omgivningen bli följden. Man tappas kanske initiativförmåga och motivation, man är osäker på vem man egentligen är och tror sig inte om att kunna delta i övergripande samtal i klassrummet.

## **7.4 Metoddiskussion**

Vi anser att den kvalitativa metoden med intervjuer har gett oss en möjlighet till fördjupning av undersökningen, med hjälp av de följdfrågor som uppstod genom elevernas svar. Då vi ville ha spontana svar från eleverna så informerades vi dem inte i förväg om undersökningens huvudsakliga innehåll. Det var först i samband med våra intervjuer som vi berättade att vår undersökning gällde samtalet i klassrummet och hur talet flyter mellan lärare och elev. Vi lade stor vikt vid att påtala frivilligheten av att ställa upp som intervjupersoner för eleverna. Bandinspelningen av intervjuerna var av olika kvalité beroende på hur stark röst och hur tydligt eleverna pratade. I detta fall märker vi att vi kommer till korta som intervjuare, utan vana att hantera bandspelare. Vi uppfattade dock inte att eleverna var nämnvärt besvärade av bandinspelningen. I och med vår ovana vid bandspelshanteringen så gick en av våra bandade intervjuer förlorad. Vi baserade alltså vårt resultat på nio intervjuer av tio inspelade. Vi anser att vi fick tillräckligt med material för detta arbete ändå via dessa nio intervjuer. Vidare så anser vi

att det var bra att vi, en och en, intervjuade eleverna enskilt för att på det viset skapa en mer förtroendeingivande miljö så att vi skulle kunna få så direkta och raka svar som möjligt. Naturligtvis så kunde vi ha genomfört intervjuerna tillsammans för att på det viset ”täcka upp” en följdfråga som den andra kan ha missat. Men samtidigt kommer vi då tillbaka till att vi anser det kan bli en konstlad och spänd miljö för eleverna med två intervjuare, vilket inte inbjuder till delgivning av tankar och åsikter i lika stor utsträckning. Vidare i analysen av materialet så har vi arbetat var för sig med innehållet av alla nio intervjuer, för att sedan sammanstråla och hitta ämnesområden i svaren från eleverna, istället för att försöka pressa in svaren i tidigare uttänkta svarsområden.

Vad som för framtida forskning borde vara intressant att närmare undersöka i detta sammanhang är lärarnas syn på kommunikation och interaktion med sina elever. En sådan belysning hade naturligtvis gjort bilden av interaktion och kommunikation i klassrummet mer heltäckande. Något som också kan låta sig göras är att studera elevernas svar i genusperspektiv, för att se om det finns några skillnader i hur manliga respektive kvinnliga elever ser på samspel och kommunikation med lärare i klassrummet.

## **8. Slutsatser**

Kommunikation och interaktion är två komplicerade områden som är svåra att isolera från varandra. Vårt arbete har tagit upp frågan om hur eleverna uppfattar kommunikationen och interaktionen med läraren i klassrummet.

Av elevernas intervjusvar framkom att kommunikationen i klassrummet var beroende av hur interaktionen med den enskilda läraren fungerade. Flertalet svar antydde att kommunikationen var positiv och situationen trygg. Vi kan dock spåra en viss motsägelse i svaren, en svårgripbar dynamik om man så vill, som gör såväl kommunikation som interaktion både positiv och negativ. Interaktion och kommunikation i klassrummet är, vad man skulle kunna kalla, en färskvara, som dock påverkas av de föregående lektionerna. Eleverna som vi intervjuade talade både i termer av tristess och olust och i förutsägbara mönster. De ansåg att om läraren inte möter dem på ett trevligt och positivt och motiverande sätt i kommunikationen så har eleverna rätt att vara likadana tillbaka. Samtidigt gav de uttryck för konserverade rolluppfattningar där

läraren förväntas vara aktiv medan eleverna är reaktiva – de svarar i bästa fall på lärarens initiativ, vare sig det är krav, uppmaningar eller förbud.

Genomgående ger eleverna uttryck för förhoppningar om lärare som kommunicerar med dem på ett för dem förståeligt språk. Vidare vill eleverna ha lärare som bryr sig, som engagerar sig i dem. Detta sistnämnda har en avgörande betydelse för eleverna då detta antas skapa trygghet som i sin tur skapar en positiv grund för interaktion mellan elever och lärare. Att tala ett förståeligt språk, vara engagerad och visa att man bryr sig är enligt eleverna ett ansvar som läraren bör ha. Läraren bör alltså möta eleverna på ett sätt som för eleverna är trevligt. Det gör inte heller något om läraren då och då bjuder på ett leende.

Avslutningsvis vill vi kort återknyta till den titel vi valt för vårt arbete – den ojämlika kommunikationen – regel eller undantag. Finns ojämlikheten inbyggd som en självklarhet, som man accepterar fullt ut i vissa fall och invänder mot i andra, i såväl grundskola som gymnasieskola? Är det en nära nog omedveten *regel* att eleverna, som våra intervjupersoner säger, har uppgifterna att sitta tysta och lyssna och vara aktiva framför allt på lärarnas initiativ att visa respekt, att vara pålästa? Är det samtidigt mest *undantag* att eleverna skulle vara allt det som de senaste styrdokumentet talar om, nämligen deltagande, medagerande, ansvarstagande?

Det är svårt att svara på dessa frågor. Det förekommer olika typer av kommunikation i klassrummet. Några elever menar att kommunikationen och interaktionen med vissa lärare fungerar bra. Det finns också lärare som inte kommunicerar eller interagerar på ett för eleverna tillfredställande sätt. I ett klassrum finns det outtalade förväntningar om vem som ska styra samtalet. Eleverna sätter sig själva i en reaktiv roll som inväntar utspel från läraren. Det verkar vara en roll de (nu) tar på sig självmant efter att ha fått den rollen inlärd under grundskolan. De tar inte automatiskt tag i kommunikationen i klassrummet utan förutsätter att läraren är den aktiva parten som styr samtalet. Den aktivitet som eleverna tar på sig är att lyssna, vilket är nog så viktigt. Det är dock lika viktigt med det omvända förhållandet ibland dvs en lärare som lyssnar aktivt på eleverna som får föra ordet.

Av elevernas svar på våra frågor så framgår det att de lägger ett stort ansvar för en fungerande kommunikation på läraren. I och med att den ena parten (lärare) har större ansvar för kommunikationen och ska agera som den aktiva kommunikationen medan den andra parten (eleverna) besvarar kommunikationen utan samma ansvarstyngd, så finns det en ojämlik kommunikation

i klassrummet. Även om det i vissa fall kan jämnas ut något, så att eleverna får ta en mer aktiv roll när det gäller kommunikationen i klassrummet, så sker ändå utjämningen på lärarens villkor.

## 9. Sammanfattning

I ett klassrum är det viktigt att interaktionen mellan lärare och elever fungerar, annars kommer kommunikationen mellan dem att komma till skada. I interaktionen mellan lärare och elever är det viktigt att man respekterar, tar ansvar och samspelar med varandra. Vårt syfte med detta arbete var att undersöka *hur eleven uppfattade kommunikationen i klassrummet med sina lärare och att undersöka hur interaktionen mellan elever och lärare kunde tänkas påverka kommunikationen, utifrån ett elevperspektiv*. Vi gjorde intervjuer på en gymnasieskola och frågade eleverna hur de upplevde hur lärarens tal är och vad lärarens respektive elevens rollrelaterade ansvar handlar om. Vi frågade dem genom öppna frågor och med en kvalitativ metod. Eleverna tyckte att lärarens tal hade betydelse för interaktionen i klassrummet och att elever skulle inta en reaktiv roll i klassrummet och ett ansvar som var en konsekvens av de möjligheter lärare gav eller presenterade. Interaktionen och kommunikationen fungerade i klassrummet mellan lärare och elever, men till allra största delen på lärarens villkor.

## Referenslista

Ahlgren, L. (huvudred) (1995), *Bonniers Lexikon, band 10*. Ljubljana, Lidman Production AB

Angelöw, B & Jonsson, T (1990), *Introduktion till socialpsykologi*". Lund, Studentlitteratur

Aspelin, J. (1999), *Banden mellan oss- ett socialpsykologiskt perspektiv på lärare- elev- relationen*. Stockholm/Stenhage, Brutus Östlings Bokförlag, Symposion.

Barnes, D. (1978), *Kommunikation och inläring- hur talet och gruppsamtalet fungerar i en interaktionsmodell för undervisning och inläring*. Stockholm, Wahlström & Widstrand.

Blumberg, A (1978), *Inläring och förändring i grupp. Teorier om undervisningslaboratorier, ledarroll och praktisk livskunskap*. Stockholm, Albert Bonniers Förlag AB.

Carlgren, I. & Marton, F. (2002), *Lärare av i morgon*. Stockholm, Lärarförbundets förlag.

Doran, M. & Golden, S. (1998), *Identifying communication barriers to learning in large group accounting instruction*. Source: Journal of Education for Business Mar/Apr 1998, vol.73, issue 4, p221, up 2.

Dysthe, O. (1996), *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära*. Lund, Studentlitteratur

Erikson, E.H. (1977), *Barnet och samhället*. Stockholm, Natur och Kultur

Goffman, E. (1982), *Interaction ritual- essays on face- to- face behavior*. New York, Random House, Inc. Pantheon Books

Goffman, E. (1998), *Jaget och maskerna- en studie i vardagslivets dramatik*. Bokförlaget Prisma. Fjärde upplagan.

Hendrick, C. (red) (1987) *Group Processes*. Newbury Park. Sage

Holme, I. & Solvang, B. (1997), *Forskningsmetodik- om kvalitativa och kvantitativa metoder*

Illeris, K (2001), *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx* Lund, Studentlitteratur

Imsen, G. (2000), *Elevers värld*. Lund, Studentlitteratur. Tredje upplagan.

Jacobsen, J. K. (1993), *Intervju. Konsten att lyssna och fråga*. Lund, Studentlitteratur.

Jackson, P. W. (1968), *Life in classrooms*. Chicago, University of Chicago Press

Karlsson, O. (red) (2002), *Möt språket muntligt och skriftlig kommunikation*. Malmö; Gleerups Utbildning AB. Första upplagan.

Lennéer-Axelsson, B & Thylefors, I (1991), *Arbetsgruppens psykologi Om den psykosociala arbetsmiljön- gruppdynamik, relationer, arbetsroller, ledarskap, konflikter, förändring och personliga olikheter*. WSOY i Finland, Bonniers Fotosätter. Tredje omarbetade utgåvan.

Lindblad, S. & Sahlström, F. (red) (2001), *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm, Liber

Liukko, A (1996), *Mat, kropp och social identitet*. Stockholm, Pedagogiska institutionen. Stockholms universitet.

Mead, G.H. (1976), *Medvetandet, jaget och samhället- från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Argos Förlag AB.

Mehan, H. (1979), *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge, Mass, Harvard University Press

Månsson, P. (2003), *Moderna samhällsteorier*. Stockholm; Prisma.

Nilsson, B. (1988), *Människans ansikten*. Lund; Studentlitteratur.

Nilsson, B. (1996), *Socialpsykologi*. Lund; Studentlitteratur.



Nordstedts svenska ordbok (1999), Göteborgsuniversitet, Clays Ltd, England. Första upplagan, första tryckningen.

Skolverket (2000), *En temabild om värdegrunden - med demokrati som uppdrag*.

Stensaasen, S. & Sletta, O. (2002), *Grupprocesser- om inläring och samarbete i grupper*. Stockholm, Natur och kultur. Andra utgåvan.

Svensson, P.G. & Starrin, B. (1996), *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund, Studentlitteratur.

Säljö, R. (2003), *Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm, Prisma.

Utbildningsdepartement (2001), *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf94*. Stockholm: Utbildningsdepartement, Regeringskansliet, Fritzes offentliga publikationer.

Vetenskapsrådet. (2002), *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

# **BILAGA 1**

## **Intervjufrågor**

**Hur pratar lärare till elever i klassrummet?**

**Hur pratar elever till lärare i klassrummet?**

Hur tycker du språket fungerar?

Förstår du vad läraren säger? Varför/varför inte?

Upplever du att det oftast är så att alla förstår vad läraren säger? Varför/varför inte?

Spelar lärarens ålder någon roll? Hur?

Spelar det någon roll om det är en man eller kvinna som är lärare? På vilket sätt?

Vad är det för typ av personlighet som en lärare bör ha för att det ska fungera?

Spelar det någon roll hur läraren pratar med er och till er, beroende på vilket ämne ni har?

Hur skulle man göra för att det skulle bli roligare med ett ämne som upplevs som tråkigt?

Tycker du att läraren har klart för sig vad ni elever gör under lektionen?

Hur upplever du samtalstonen i klassrummet?

**Vad anser du att lärare och elever har för ansvar i klassrummet?**

Vad ska man göra för att få eleverna mer aktiva?

Är det vanligt att lärare bjuder in elever till diskussion och samtal i klassrummet?

Vågar alla elever fråga? Varför är det så? Kan lärare påverka detta?

Lyssnar man på alla lärare lika mycket?

Hur tycker du att man skulle gå till väga för att få eleverna att lyssna?

Vad ska läraren försöka göra för att få igång elever till en diskussion?

Vad är det som gör att man inte "är sig själv"?

Tänker man på hur det man säger kommer att låta?

