



Läroarutbildningen
Examensarbete
Hösten 2004

**”Han är kanske inte den bästa
pedagogen, men han är personlig och gör
så vi förstår”**

– **En studie av gymnasieelevers uppfattning om relationen
till sina lärare**

**Handledare:
Göran Brante**

**Författare:
Ann-Sofie Eriksson
Cecilia Lindblom**

”Han är kanske inte den bästa pedagogen, men han är personlig och gör så vi förstår”

- En studie av gymnasieelevers uppfattning om relationen till sina lärare**

Abstract

Studien berör samspelet i lärare-elevrelationen och har ett socialpsykologiskt perspektiv. Syftet med uppsatsen är att undersöka hur gymnasieelever ser på relationen till sina lärare, både så som de upplever att den är och så som de önskar att den skulle kunna vara. Det är således gymnasieelevers uppfattningar som är det centrala i uppsatsen. Arbetet har genomförts genom en djupare litteraturstudie där olika faktorer som påverkar samspelet har belysts, både ur ett lärare- och elevperspektiv. Därtill har åtta gymnasieelever intervjuats. Frågorna var öppna och strukturerade. Studien visar att det sociala samspelet varierar beroende på vilken lärare det handlar om och att det är viktigt för gymnasieelever att lärare är personliga och ser dem som egna individer. Studien visar också att den personliga relationen till lärarna som elever eftersträvar redan förekommer på skolan, åtminstone i viss utsträckning, och att det är något som de vill se ännu mer av.

Ämnesord: Relation, sociala band, interaktion, samspel, kommunikation

INNEHÅLL

1. INLEDNING	5
1.1 UPPSATSSENS DISPOSITION	5
2. BAKGRUND	6
2.1 TEORETISK UTGÅNGSPUNKT.....	6
2.1.1 <i>Den symboliska interaktionismen</i>	7
2.1.2 <i>Relationsbegrepp</i>	8
2.2 DEFINITION AV BEGREPP	11
2.3 SOCIALA BAND.....	12
2.4 SKOLANS UPPGIFT	13
3. SYFTE OCH PROBLEMFÖRMULERING	14
3.1 SYFTE.....	15
3.2 PROBLEMFÖRMULERING	15
4. METOD	15
4.1 METOD: TEORETISK DEL SAMT EMPIRISK UNDERSÖKNING	15
4.2 PILOTUNDERSÖKNING	16
4.3 GENOMFÖRANDE.....	16
4.3.1 <i>Respondenterna</i>	17
4.3.2 <i>Frågorna</i>	18
5. FAKTORER SOM PÅVERKAR SAMSPLET MELLAN LÄRARE OCH ELEVER.....	19
5.1 "MAN LYSSNAR MER OM MAN HAR ETT BRA FÖRTROENDE FÖR LÄRAREN	19
5.2 "VISSA ANSTRÄNGER SIG LITE MER FÖR ATT LÄRA KÄNNA OSS SOM PERSONER OCH SER OSS INTE BARA SOM ELEVER"	20
5.3 "MAN SKA KUNNA SNACKA LITE SKIT MED LÄRAREN"	22
6. VÅR UNDERSÖKNING	24
6.1 RESULTAT AV UNDERSÖKNINGEN	24
6.1.1 <i>Om ni tänker på en lärare som ni tycker är bra</i>	24
6.1.2 <i>Om ni tänker på en lärare som ni tycker är mindre bra</i>	26
6.1.3 <i>Vilka tycker ni är lärarens viktigaste uppgifter?</i>	27
6.1.4 <i>Om ni själva var lärare, vad skulle ni då ändra på eller bibehålla?</i>	28
6.1.5 <i>Hur blir elever bemötta av lärare?</i>	28
6.1.6 <i>Hur är stämningen i klassrummet?</i>	29
6.2 ANALYS AV RESULTAT	29
6.2.1 <i>Respekt och förståelse</i>	30
6.2.2 <i>Skam och stolthet</i>	31
6.2.3 <i>Närhet och distans</i>	31
6.2.4 <i>Kommunikationsmönster</i>	33
7. SLUTSATS OCH AVSLUTANDE DISKUSSION	34
REFERENSER	37

1. Inledning

Möten mellan människor sker jämt och ständigt och de påverkar oss alla på olika sätt. Det finns positiva möten som kan få oss att flyga fram som på små moln och det finns andra möten som vi går alldeles bedrövade ifrån. Vi kan misstolka och felbedöma möten med människor. Med vissa människor vet vi inte alls hur vi ska bete oss och med andra känner vi oss hemma direkt.

Skolan är en plats där många människor dagligen möts. Barn och ungdomar möter sina jämnåriga kamrater, skolpersonalen möter sina arbetskamrater och, inte minst, elever och lärare möter varandra. Vi har alla erfarenheter av hur olika lärare hanterar samspelet mellan sig och sina elever. Det räcker med att se tillbaka på sin egen skoltid. Vissa lärare tyckte vi bra om och andra tyckte vi mindre bra om. Det är kanske svårt att i efterhand peka exakt på vad det var som gjorde att man fastande mer för vissa lärare. Var det deras undervisningsmetoder eller deras personlighet?

Att man uppskattar en lärare kan naturligtvis bero på många olika faktorer men en av de viktigaste orsakerna, tror vi, är att man tycker om denne som person. Känner man att läraren ser en och respekterar en så blir man själv, i gengäld, mer positiv till läraren. Vår uppfattning är att elever många gånger just efterlyser en mer personlig relation till sin lärare. Vi tror själva att en god lärare-elevrelation är av stor vikt för att klassrumsinteraktionen ska fungera på ett tillfredsställande sätt. Alltså borde både lärare och elever tjäna på att satsa lite extra på att få samspelet emellan dem att fungera.

Vårt intresse med den här uppsatsen har varit att ta reda på hur dagens gymnasieelever ser på relationen till sina lärare, både såsom de upplever att den är och såsom de önskar att den kunde vara.

1.1 Uppsatsens disposition

Vi kommer i kapitel 2 att ge en bakgrund till ämnet genom att presentera vår teoretiska utgångspunkt och definiera olika centrala begrepp. Därefter kommer vi, i kapitel 3, att beskriva vårt syfte och våra problemformuleringar. I det fjärde kapitlet går vi igenom vår metod. Vi

beskriver hur vi har gått tillväga i arbetet med uppsatsen, vår undersökning och varför vi har valt att göra som vi gjort. Det femte kapitlet ägnas åt att analysera olika faktorer som berör samspelet mellan lärare och elev utifrån en litteraturstudie. Därefter beskriver vi, i kapitel 6, resultaten från vår empiriska undersökning och analysen av dessa. I kapitel 7 för vi en diskussion kring resultatet som vi sedan kopplar till vårt syfte och våra problemformuleringar.

2. Bakgrund

I det här kapitlet kommer vi först att beskriva vår teoretiska utgångspunkt och sedan definiera några begrepp som är centrala för uppsatsen.

2.1 Teoretisk utgångspunkt

Efter att funderat och valt mellan ett antal olika teorier, som skulle kunna passa som utgångspunkt för vårt arbete fastnade vi till slut för den symboliska interaktionismen, som är en del inom socialpsykologin, eftersom den i mångt och mycket intresserar sig för mellanmänniska relationer.

Inom psykoterapi finns lång erfarenhet av att studera relationer (Birnik, 1999). Det är då i första hand klienternas relationer till sin omvärld som är av intresse, men även relationen mellan psykoterapeuten och klienten. Det finns stora likheter mellan psykoterapeutens och lärarens yrke, enligt Birnik (a.a.): "Lärarens och terapeutens instrument i sina arbeten är dels deras personligheter, dels deras teoretiska och metodiska kunskaper" (s. 9).

Vad innebär då socialpsykologi? Jeffmar (1987) menar att socialpsykologin hjälper oss att förstå oss själva och våra medmänniskor när den ger en bild av oss själva som vi känner oss hemma i. Han ger följande beskrivning:

Relationer styr våra liv från födelse till död. Var vi än lever och hur vi än lever så är vi på något sätt ständigt beroende av någon eller några människor, grupper eller organisationer. Inom socialpsykologin försöker man vetenskapligt studera hur människor påverkar varandra i olika typer av situationer och vilka relationsmönster denna påverkan ger upphov till. (s.14)

Enligt Jeffmar (a.a.) är socialpsykologin en blandning av naturvetenskapliga och humanistiska tankegångar. I boken skildrar författaren den så kallade ömsesidighetsdefinitionen av socialpsykologi, det vill säga att det är en teori där man försöker förstå och förklara hur människan påverkas av sina tolkningar av andra människors beteende: "socialpsykologin rör det vetenskapliga studiet av relationer mellan människor" (s. 30). Man försöker alltså förstå varför person A handlar, talar och tänker som hon gör genom att se hur hon har tolkat det som person B har sagt eller gjort.

Socialpsykologi betonar individens position i det sociala och samhälleliga livet. Inom socialpsykologin tittar man framförallt på olika former av mänskliga relationer, dvs. relationen mellan samhälle och individ eller mellan socialitet och individualitet. Man ser dels på samhälle och de sociala relationerna i fokus av individens beteende, men även på individen i ljuset av det samhälle och sociala relationer som hon är en del av (Aspelin, 1999a). Ett socialpsykologiskt angreppssätt har inte enbart sin utgångspunkt i individernas inre, eller i sociostrukturella förhållanden. Snarare balanserar det mellan båda, det vill säga mellan individualitet och socialitet (Aspelin, 1999b).

2.1.1 Den symboliska interaktionismen

Den symboliska interaktionismen kan beskrivas som "ett synsätt, ett perspektiv, en utgångspunkt för en analys av den sociala verkligheten" (Trost & Levin, 1999, s. 9). Den symboliska interaktionismen är ett analysredskap som kan hjälpa oss att förstå samhället. Trost & Levin (1999) menar att detta redskap är användbart när man undersöker människan, hennes beteende och det mänskliga grupplivet i samhället. Den symboliska interaktionismen innefattar "ett antal grundläggande föreställningar om verkligheten" och dessa hjälper oss "att förstå den del av den sociala verkligheten vi söker förstå" (s. 11). De visar på några av de viktigaste föreställningarna inom symbolisk interaktionism: *definitionen av situationen, all interaktion är social, vi interagerar med hjälp av symboler, människan är aktiv och, slutligen, vi handlar och befinner oss i nuet.*

Den första av dessa, *definitionen av situationen*, betyder att det som en individ uppfattar både är hennes verklighet och det som bestämmer hennes beteende. Ett känt exempel, som visar på olika verklighetsuppfattningar, är definitionen av det halvfulla eller det halvtomma glaset. Den

sociala verkligheten är subjektivt uppfattad. Individer som definierar sitt liv som halvtomt behöver kanske omdefiniera sin bild av situationen för att må bättre. Det är vad många terapeuter försöker hjälpa sina klienter med.

Social interaktion ägnar vi oss i stort sett alltid åt, på ett eller annat sätt. Det kan vara så enkla saker som att vi betalar kassören i kassan eller att vi pratar med någon vi känner väl. Vi interagerar med oss själva då vi tänker. Vi interagerar även genom minspel och kroppsrörelser. Till och med känslor kan ses som interaktion då vi inte känner känslorna utan att först tänka att vi känner dem.

De allra vanligaste *symbolerna* är förmodligen orden, som vi får med oss då vi lär oss det språk vi talar. Eftersom orden inte enbart är ljud utan ljud med mening blir de symboler. Vi måste dela dessa ord med andra individer i vår omgivning, annars är de inte några symboler.

Människan är hela tiden *aktiv* eftersom vi ständigt handlar på ett eller annat sätt. Den symboliska interaktionismen fokuserar våra beteenden som sociala varelser. Den förutsätter föränderlighet. Bara för att en person i en viss situation har betett sig på ett visst sätt så *är* inte personen sådan, hon bara *beter* sig så i den situationen. ”Människan *är* inte, människan *gör*” (a.a., s. 19).

Den femte och sista hörnstenen som Trost och Levin tar upp är *nuet*. Nuet förändras ständigt. Det är inte samma ”nu” idag som igår. Man kan aldrig gå tillbaka till det nu som en gång varit. Det innebär att alla befinner sig i en ständig förändringsprocess. Människans beteende är en produkt av hela hennes sociala och individuella historia. Även bortglömda företeelser påverkar hennes beteende då såväl det glömda som det hågkomna finns integrerat hos henne.

2.1.2 Relationsbegrepp

I vår analys kommer vi att använda oss av Aspelin (1999a och b) och hans tolkningar av socialpsykologen Scheffs teorier. Aspelin (1999b) utgår ifrån teorin om sociala band som ett relationsbegrepp. Aspelin (a.a.) använder sig i sin analys av följande fyra olika nivåer ur Scheffs teori:

- 1) *Nivån av samklang i kommunikationen*: hur väl förstår aktörerna varandra och vilken grad av respekt visar de varandra?
- 2) *De ackompanjerande emotionernas tillstånd*: vilka uttryck för emotionerna skam och stolthet finner vi och hur är dessa uttryck relaterade till den pågående sociala processen?
- 3) *Alienation och relationernas differentieringsgrad*: vilken grad av närhet respektive distans utvecklas i relationen?
- 4) *Kommunikationsmönster*: vilka kommunikationstekniker använder sig aktörerna av och hur inverkar detta på samspelet? (s.67)

De fyra nivåerna har inga tydliga gränser mellan varandra. Snarare tvärtom. Nivåerna påverkar varandra och begreppen är sammanvävda, ”de hänvisar till en och samma verklighet” (s. 67). Att gränserna mellan nivåerna inte är tydliga blir emellertid något problematiskt för oss då vi i analysen har valt att kategorisera efter nivåerna. Styckena flyter in i varandra och berör i vissa fall samma saker. Det är därför svårt att utesluta det ena när man diskuterar det andra.

Vad innebär då de olika begreppen? Aspelin (a.a.) tolkar *samklang* som både en emotionell och intellektuell dimension. Den intellektuella dimensionen handlar om verbal kommunikation medan den emotionella huvudsakligen beskriver icke-verbal kommunikation, och avgörs genom graden av respekt som visas individerna sinsemellan. För att det ska uppstå samklang i kommunikationen räcker det inte med att man enbart förstår varandra på det ena planet, till exempel att individerna förstår varandras verbala budskap. De båda dimensionerna måste vara förenade. Det finns även olika grader av samklang eftersom ”människor läser av varandras medvetanden mer eller mindre väl” (s. 43).

Aspelin (a.a.) ser *skam* och *stolthet* som människans båda grundkänslor. De är varandras motsatser och på samma gång två sidor av samma mynt. Vi känner oss stolta när det i samspelet byggs starka band och vi känner skam när banden i samspelet hotas. Begreppen bör dock inte ses som antingen positiva eller negativa eftersom känslorna i sig inte kan beskrivas som bra eller dåliga. De är två oundgängliga emotioner med varsin funktion som vägleder individerna i det sociala samspelet. Det sociala samspelet påverkar känslorna och känslorna påverkar det sociala samspelet. Om en lärare till exempel ignorerar det som en elev säger kan eleven känna skam över att läraren inte uppmärksammar henne och läraren, i sin tur, över att hon inte lyckats bekräfta eleven.

Differentiering kan med ett annat ord beskrivas som åtskillnad och avser då åtskillnad mellan individer (Aspelin, 1999a). Det handlar om en närhet eller en distans i relationen. Begreppet *alienation* talar om isolering eller uppslukning och innebär att individerna antingen är för separerade ifrån varandra eller alltför förenade med varandra (a.a.). Är läraren alltför upptagen av sig själv och inte förstår hur eleverna tänker är det ett exempel på isolering. Motsatsen, att sociala moment överbetonas, leder till att individerna uppslukas (Aspelin, 1999 b).

Kommunikationsmönster (a.a.) handlar om *hur* något sägs och *vad* som sägs. Det innebär att såväl innehållet i kommunikationen som kommunikationens former är väsentliga då vi studerar lärare-elevrelationen. Bra kommunikationsmönster främjar samklang mellan aktörerna, och tvärtom.

Den första nivån, nivån av samklang i kommunikationen, kommer vi i analysen att benämna som *respekt och förståelse* eftersom de är viktiga delar i samspelet mellan lärare och elever. Vi kommer i analysen att titta på hur och när eleverna känner sig förstådda och respekterade av sina lärare.

Den andra nivån, de ackompanjerande emotionernas tillstånd, kallar vi i analysen för *skam och stolthet*. Då vi skriver om skam menar vi något som minskar elevernas självkänsla och, precis som Aspelin (a.a.), något som bryter ner de sociala banden mellan aktörerna. Stolthet är å andra sidan något som stärker självförtroendet och de sociala banden.

Den tredje nivån, *alienation* och relationernas differentieringsgrad, använder vi för att beskriva lärarens och elevens närhet och distans till varandra, både på det professionella planet och som privatpersoner. Vi har därför i analysen använt rubriken *närhet och distans*.

På den fjärde nivån har vi behållit begreppet *kommunikationsmönster*, då vi tycker att det är ett begrepp som tydligt beskriver det vi vill analysera, det vill säga hur kommunikationen ser ut i klassrummet och vilka olika tekniker som eleverna anser förekommer. Vårt intresse är att se hur dessa kommunikationsmönster påverkar lärare-elevrelationen.

2.2 Definition av begrepp

Begreppen för att beskriva det som vi vill undersöka i den här uppsatsen är många och det kan kännas som att ge sig in i en snårig djungel i början. För att reda ut en del av snåren för läsaren, och för att underlätta vårt arbete med att skriva uppsatsen, ger vi här en beskrivning av hur vi använder vissa centrala begrepp i uppsatsen.

Sociala band är ett uttryck som vi i den här uppsatsen använder som ett paraplybegrepp, något överskådligt, som under sig har olika förgreningar. Vi vill referera till Aspelins (1999b) förklaring av de sociala banden. Han benämner det ett relationsbegrepp som beskriver en dimension som finns mellan människor, något mellanmänniskt.

En av de viktigaste förgreningarna under de sociala banden kallar vi det *sociala samspelet*. Vad betyder då detta begrepp? Om vi börjar med att studera varje ord för sig kan vi se, att till exempel Dysthe (2003) skriver, att ordet *social* har två betydelser. Dessa betydelser hänger samman med varandra:

[Å] ena sidan betyder ”social” att vi alla är förankrade i en kultur och i en gemenskap, och att det sätt på vilket vi tänker och handlar påverkas i alla situationer av denna kulturförankring. [---] Å andra sidan betyder ”social” att ha relationer och att vara i interaktion med andra människor. (s. 9).

Ordet *samspel*, i sin tur, använder vi i betydelsen att två eller flera personer i en pågående process tar notis om varandra. Den ena partens beteende är ett äkta gensvar på den andra partens beteende, och vice versa, i ett fortgående växelspel (Asplund, 1987).

Det sociala samspelet, eller den sociala interaktionen, är alltså något som sker mellan individer som befinner sig i varandras närvaro, men även mellan individer och en abstrakt samhälllig motpart, liksom mellan individer och imaginära andra (Aspelin, 1999a). Vi förhåller oss mest till den del av det sociala samspelet som berör relationen mellan individer och kommer således inte att se på den samhälliga parten i samma utsträckning. Det sociala samspelet som sker ansikte mot ansikte spelar en stor roll, för individens utveckling livet ut, och för hur hon upplever och ser på sig själv (a.a.). Människans medvetande om sig själv och om omvärlden uppstår och utvecklas när hon är tillsammans med andra individer

Interaktion ses som grundläggande sociala handlingar där människor förhåller sig till andra människors handlingar och på så sätt bygger sociala relationer och strukturer (Lindblad & Sahlström, 2001).

Vi kommer att använda orden *relation* och *interaktion* som synonymer till samspel. Svenska Akademiens ordlista, Nordquists uppslagsbok, Bonniers synonymordbok samt National Encyklopedin beskriver ordet relation antingen som förhållande, bekantskap eller gemenskap medan interaktion beskrivs som en process där grupper eller individer genom sitt handlande ömsesidigt påverkar varandra. Jeffmar beskriver relationer som ”regelbundna sociala kontakter [samspel] med vissa människor under en längre tidsperiod”. Han skriver vidare att i en relation förväntar sig båda parter ”att den skall fortsätta åtminstone under en viss tid framåt” (Jeffmar, 1987, s. 125).

2.3 Sociala band

”Band” betecknar krafter som sammanbinder människor. De individer som binds samman, eller förlorar bindningen till varandra, i denna uppsats är lärare och elever. Dessa parter är dels två individer, dels två sociala aktörer. De är två ”jag” som betraktar sig själva utifrån varandras perspektiv och utifrån andra människor och reglerar sitt beteende utifrån dessa återspeglings (Aspelin, 1999b).

Det mellanmänniska är en ”dimension i vår tillvaro, som vi är så självklart förtrogna med, att vi ännu inte riktigt kommit underfund med dess egenart” (Buber, 1995, s. 17). I det mellanmänniska blir båda parter medvetna om den andre och behandlar honom som en ”partner i ett livsskeende” (s. 23) istället för ett objekt. Om ett genuint möte ska kunna komma till stånd så fordras det att individerna i mötet framträder som personer. Birnik (1998) knyter an till Bubers teorier då han framställer läraryrket som ett mellanmänniskt yrke. Om läraren kan gå ur sin roll som lärare och möta eleven som en person, och om eleven i sin tur, kan gå ur sin roll som elev och möta läraren som en person, så underlättar det deras mellanmänniska möte. Läraren är både en yrkesmänniska och en medmänniska med en egen personlighet, som inte bör döljas i yrket. Sanningen på det mellanmänniska området, anser Buber (1995), är att människorna vågar visa sig för varandra såsom de är, istället för att uppvisa en bild av den de

vill ge intryck av att vara. Vi tror emellertid att det kan ligga en fara i att läraren kliver ur sin yrkesroll helt och hållet. Vi anser att hon bör behålla sin professionalitet samtidigt som hon är en god medmänniska. Var gränsen går för hur personlig man ska vara som lärare är inte lätt att avgöra. Eftersom ingen individ är den andre lik tror vi att gränserna varierar från lärare till lärare och att gränsdragningen är något man lär sig bestämma genom erfarenhet.

Sociala band är ett kraftfullt begrepp, skriver Aspelin (1999a). Varje gång vi är tillsammans och kommunicerar med människor som vi identifierar oss med byggs de sociala banden. Det verkar som om allt som uttrycks i dessa situationer inverkar på utformningen av de sociala banden. Även om vissa band följer liknande mönster är de sociala banden inte objektiva tillstånd i relationerna. De är alltså inte absoluta eller oföränderliga utan banden testas hela tiden. Individernas signaler är inte på något vis förutbestämda utan framgår i samspelet. Likaledes finns det både stabila och instabila band vars konsekvenser man delvis kan förutsäga (Aspelin, 1999a). Forskare försöker få en så heltäckande bild som möjligt av processen där de sociala banden byggs genom att se de olika beteenden i ett vidare sammanhang, vilket innefattar allt ifrån vad som sker före och efter det sociala sammanträffandet.

Aspelin (1999b) skriver att *sociala band* är det som gör oss till sociala varelser, människor. Banden förenar oss med omvärlden. Han skriver vidare att vi har ett grundläggande behov av sociala band.

2.4 Skolans uppgift

I Läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf-94) står det att ”skolan är en social och kulturell mötesplats” (Lärarens handbok, 2002, s. 37) som både har möjlighet och skyldighet att stärka förståelsen för andra människor och förmågan till inlevelse. Begreppet ”social” innebär å ena sidan att man är en del av en kultur och en gemenskap, och å andra sidan att man har relationer och är i interaktion med andra människor (Dysthe, 2003). För många elever är relationer till andra vuxna än föräldrarna en viktig del i deras identitetsskapande. Läraren blir då kanske den mest betydelsefulla kontakten med vuxenvärlden (Birnik, 1998). Vi tror också att läraren har en stor roll för hur eleverna utvecklas socialt. Genom sitt sätt att samspela med eleverna sätter läraren upp ramar för hur man betar sig.

Aspelin (1999b) menar att skolan har två huvuduppgifter. Den dubbla uppgiften är att utveckla eleven dels kunskapsmässigt, dels socialt. När det gäller den sociala omsorgen ska skolan bidra till att överföra vår kultur i fråga om socialt ansvar, omsorg, respekt och medkänsla för sina medmänniskor. Skolan har alltså inte enbart en plikt gentemot kunskapsmålen, utan även mot omsorgsmålen. Idag är diskussionen kring tiden som bristvara ett hett ämne i debatten. Ska man använda tiden till kunskapsbildning eller till omsorgsuppgifter? Enligt Aspelin behöver inte det ena utesluta det andra. Man kan på olika sätt förankra kunskapsbildningen i omsorgspedagogiska former. En trygg lärandemiljö innebär effektiv kunskapsbildning (Aspelin, 1999b). Vi menar att en trygg lärandemiljö, bland annat, innefattar en bra lärare-elevrelation där elever känner tillit till läraren.

En annan viktig uppgift som skolan har är att ”utveckla elevernas kommunikativa och sociala kompetens” (Lpf-94). Skolan ska ge eleverna utmaningar och kunskap som lär dem att behärska denna kompetens. Eftersom elevens medvetande om sig själv och om omvärlden uppstår och utvecklas när hon är tillsammans med andra människor tror vi att det är viktigt att läraren föregår med gott exempel på olika områden. Det kan hon, till exempel, göra genom att visa eleven att hon respekterar henne och ger henne socialt ansvar.

3. Syfte och problemformulering

Som vi tidigare har nämnt ska läraren i sitt arbete bidra till att eleven utvecklas både kunskapsmässigt och socialt. Ibland verkar det som om det sistnämnda får stå tillbaka för den kunskapsmässiga delen (Einarsson, 1995). Läraren är en viktig person för många elever eftersom hon kanske är den enda kontakten med vuxenvärlden om man bortser från föräldrarna (Birnik, 1998). Inom socialpsykologin intresserar man sig för att förstå och förklara hur människan påverkas av sina uppfattningar om andra människor. Vi vill därför undersöka hur gymnasieelever uppfattar samspelet med sina lärare.

3.1 Syfte

Vårt syfte med uppsatsen är att studera hur gymnasieelever uppfattar det sociala samspelet mellan sig och läraren. Vi är i första hand intresserade av att undersöka *hur eleverna uppfattar* att läraren hanterar samspelet och *hur eleverna vill* att samspelet ska vara. Det är alltså gymnasieelevernas uttryck beträffande det sociala samspelet som är det centrala för oss i denna uppsats.

3.2 Problemformulering

I vår strävan efter att uppnå vårt syfte kommer vi att utgå ifrån följande två frågeställningar:

1. Hur uppfattar gymnasieeleverna samspelet med lärarna?
2. Hur vill gymnasieeleverna att samspelet med lärarna ska vara?

4. Metod

4.1 Metod: teoretisk del samt empirisk undersökning

Vår undersökning består av två delar. Den första delen består av en litteraturstudie av ämnet och den andra av en empirisk undersökning på en gymnasieskola.

Forskningsintervjun är en mellanmännisklig situation, ett samtal mellan två eller fler parter om ett ämne. Det är en specifik form av mänskligt samspel där kunskap utvecklas genom dialog (Kvale, 1997). En vanlig kritik av intervjuundersökningar är att det inte går att generalisera utifrån deras resultat eftersom intervjupersonerna är för få. Det finns emellertid exempel som visar på ett motsatt förhållande, till exempel Freuds fallstudie om patologi och personlighet som har använts i ett generaliserande syfte (a.a.). Det vi strävar efter i våra djupintervjuer, och som Bryman (1997) stödjer, är att se eller uttala händelser, handlingar och värden utifrån en aktörs eget perspektiv. Denna strategi går med andra ord ut på att man anammar subjektets perspektiv och att man ser saker och ting genom aktörens ögon. Det passar vår undersökning eftersom vi i första hand inte är intresserade av att pröva en hypotes, utan vill ta reda på hur

individerna uppfattar sin miljö och vilka åsikter de har om den. Vi ser intervjuerna som ett verktyg för att fånga elevernas uppfattningar om samspelet med sina lärare. Bryman (1997) menar att behovet av att utveckla en relation till aktörerna är en följd av kvalitativa forskares vilja att se världen genom deras synvinkel. Det blir omöjligt om vi distanserar relationen till aktörerna, till exempel då forskarens kontakt med de studerade är ytlig eller till och med icke existerande (Bryman, 1997).

4.2 Pilotundersökning

Kvale (1997) påpekar att det kräver övning för att bli en bra intervjuare. Även om vissa böcker kan vara bra vägledning, förblir praktiken det mest betydelsefulla sättet att lära sig behärska intervjutekniken. Främst sker detta genom inläring av egna erfarenheter av att intervju. Man finner självförtroende genom att praktisera, till exempel genom att göra pilotintervjuer, innan de egentliga forskningsintervjuerna. Det ökar likaså förmågan att skapa ett tryggt och stimulerande samspel mellan intervjuaren och de intervjuade.

Under vår verksamhetsförlagda utbildning fick vi chansen att pröva våra intervjufrågor på några elever, som var lite yngre än de som vi använde oss av i vår ”riktiga” undersökning. Vi hade som mål med pilotundersökningen att se om våra intervjufrågor var förståeliga och vilka tänkbara följdfrågor man eventuellt kunde ställa. Pilotstudien visade att eleverna inte hade några större svårigheter med att förstå våra frågor. Den innebar också att vi kunde prova oss fram i vilken ordning vi skulle ställa intervjufrågorna. Studien gav oss också en övning i att låta de intervjuade tala och inte prata för mycket själva eller ställa ledande frågor där vi, så att säga, lägger orden i munnen på dem. Vi använde oss inte av några tekniska hjälpmedel eftersom det var högstadielärover som intervjuades och eftersom vi ville att det skulle upplevas som ett vardagligt samtal för eleverna.

4.3 Genomförande

Vi genomförde vår undersökning på en gymnasieskola i årsklass tre. I intervjuerna deltog vi båda, varav den ena förde anteckningar. Intervjuerna dokumenterades även på band. Vi gjorde

åtta stycken djupintervjuer i vår undersökning, vilket skedde i fyra grupper. Undersökningspersonerna intervjuades i par eftersom samspelet mellan dem ofta leder till mer spontana och känsloladdade uttalande om det ämne som diskuteras, enligt Kvale (1997). På samma gång tror vi att det hade blivit svårt att ta del av allas åsikter om vi hade valt att ha med fler än två elever åt gången. Det hade då blivit lättare att undvika att yttra sig och risken för att respondenterna faller för grupptricket hade varit större. I de flesta intervjustudier brukar antalet intervjuer ligga kring 15 +/- 10, och kan, bland annat, skifta beroende på den tid och de resurser man har disponibel för sin undersökning (Kvale, 1997). Vi har informerat undersökningspersonerna om undersökningens generella syfte och om hur undersökningen i stort är upplagd. Vi har följt Humanistiska-samhällsvetenskapliga forskningsrådets forskningsetiska regler (Vetenskapsrådet, 2002) genom att vi har informerat respondenterna om vad deltagandet innebär. Likaså meddelade vi dem att deltagandet var frivilligt och att de inte skulle kunna identifieras.

Vi ställde öppna frågor under intervjuerna. För att ge respondenterna möjlighet att påverka dialogens utveckling, och för att få en tydligare uppfattning om det som de ville belysa, ställde vi även olika följdfrågor. Vi utgick emellertid från några förbestämda frågor för att försäkra oss om att få svar på de frågor som vi behandlar i uppsatsen.

4.3.1 Respondenterna

Respondenterna i vår undersökning består av fyra flickor/kvinnor och fyra pojkar/män som är 18 eller 19 år gamla. De går alla tredje året på en gymnasieskola i södra Sverige och de kommer från två olika klasser på det samhällsvetenskapliga programmet. Eftersom vi intervjuade dem i par kommer vi i fortsättningen, när vi hänvisar till dem i texten, att kalla dem för par 1, 2, 3 respektive 4. Par 1 och 2 består av två flickor/kvinnor och par 3 och 4 av två pojkar/män.

En av oss båda praktiserade på den aktuella skolan i fråga. Vi fick hjälp med urvalet av respondenter av hennes handledare. Handledaren valde ut elever ur klasserna som hon ansåg vara talföra och villiga till att medverka i intervjun. Det är bättre att medvetet välja ut respondenter som verkar villiga att tala än att bara plocka några på måfå (Kvale, 1997).

Samtidigt kan det vara en risk att låta handledaren välja elever eftersom hon medvetet kan ha valt elever som hade en positiv inställning till skolan och läraren i fråga.

Vid intervjutillfället satt vi i ett avskilt rum på skolan, där endast vi och det intervjuade paret befann oss. Vi är medvetna om att vi kan ha haft inverkan på resultatet i undersökningen, trots att vi försökt att undvika det genom att inte ställa ledande frågor eller exemplifiera med olika svarsalternativ. Vi har istället gett respondenterna gott om tid att svara och tillfälle att diskutera frågorna med sin kamrat. Intervjuerna varade mellan en halvtimme och en timme stycket. Sammanlagt har vi ungefär tre timmars bandat material.

4.3.2 Frågorna

Frågorna i intervjun (se bilaga 1) är tänkta att ge svar på de frågeformuleringar som vi har presenterat i vår problemställning. Vi ville få en uppfattning om hur gymnasieeleverna såg på samspelet mellan dem och lärarna och hur de egentligen ville att samspelet skulle se ut. Vi insåg tidigt, redan i inledningsfasen när vi började skissa på tänkbara frågor, att det var svårt att formulera frågor som inte blev alltför styrande men vi har gjort vårt bästa för att på olika sätt komma runt problemet. Vi har använt vissa av frågorna som utgångspunkt för diskussionerna men inte hållit oss strikt till dem utan ändrat och stuvat om beroende på vart diskussionen har tagit oss.

Eftersom vi önskar beskriva gymnasiestudenters syn på samspelet mellan dem och lärarna har vi en kvalitativ utgångspunkt. Bryman (1997) skriver till exempel att "[d]et mest grundläggande draget i kvalitativ forskning är den uttalade viljan att se eller uttrycka händelser, handlingar, normer och värden utifrån de studerade personernas eget perspektiv" (s. 77). Men intervjun kommer till sin karaktär att vara strukturerad, en metod som främst används inom den kvantitativa forskningen, eftersom vi i hög grad kommer att styra frågorna. Vi kommer ändå att ge respondenterna stort utrymme att svara på frågorna och spinna vidare på de trådar som kommer upp under samtalsgången.

5. Faktorer som påverkar samspelet mellan lärare och elever

I det här kapitlet försöker vi, med litteraturen till hjälp, ge en bild av olika faktorer som påverkar det sociala samspelet mellan lärare och elever. De faktorer som vi studerar närmare är de fyra nivåerna som vi beskrev i kap 2.1.2: *respekt och förståelse, skam och stolthet, närhet och distans* och *kommunikationsmönster*. Skam och stolthet blir inget eget avsnitt i det här kapitlet utan vi kommer att diskutera begreppen i de andra avsnitten. Anledningen är, som vi tidigare nämnt, att det är svårt att avgränsa begreppen från varandra. Som rubriker till de här avsnitten har vi valt att använda citat från våra respondenter.

Eftersom litteraturen främst intresserat sig för lärarens perspektiv på lärare-elevrelationen kommer det här kapitlet mestadels belysa faktorerna utifrån den sidan, men det kommer även att beröra elevernas synvinkel. I vår empiriska undersökning kommer vi sedan enbart att koncentrera oss på elevernas perspektiv.

5.1 ”Man lyssnar mer om man har ett bra förtroende för läraren

I det här avsnittet kommer vi att studera begreppen respekt och förståelse. Vad är det som får eleverna att känna sig respekterade av sina lärare? Hur väl förstår lärare och elever varandra? Hur påverkar det lärare-elevrelationen?

En av förutsättningarna för att skapa en konstruktiv relation mellan lärare och elev är att eleven känner sig förstådd av och har tillit till sin lärare (Birnik, 1998). De flesta individer sätter värde på att ha kontakt med personer som utstrålar tillit och trygghet. Egenskaper som att ge andra en trygghetskänsla är av positivt värde. Sådana egenskaper har högt resursvärde i de flesta sociala sammanhang. Elever som känner att deras lärare lyssnar på dem upplever sig själva som betydelsefulla. De känner sig respekterade och förstådda (Stensaasen & Sletta, 2000). Under sådana omständigheter stärks de sociala banden och eleverna känner stolthet. Hur relationen mellan läraren och eleverna utvecklas beror bland annat på lärarens förmåga att se eleverna som individer som är fullt kapabla att göra saker för sig själva och att få dem att känna sig betrodda, uppskattade och stolta (Birnik, 1998). Stolthet stärker de sociala banden mellan läraren och eleven medan känslor av skam hotar att bryta ner dem. Eleverna kan till exempel få

skamkänslor när läraren tydligt visar att de svarat fel på en fråga och läraren kan, i sin tur, känna skam om hon känner sig ifrågasatt på ett område där hon själv är osäker (Aspelin, 1999b). Skam behöver emellertid inte alltid vara negativt för de sociala banden. Om individerna i relationen öppet vågar visa sina skamkänslor för varandra kan känslorna istället bidra till att de sociala banden stärks (a.a.).

Om en lärare ägnar för lite tid åt interaktionen med eleverna kan detta ha effekt på deras prestationsförmåga. Hur väl en lärare kan sitt ämne, spelar en liten roll om hon inte besitter förmågan att dela med sig av sin kunskap och förmågan att få sina elever intresserade att söka vidare efter ny kunskap (a.a.). På liknande sätt skriver Brante (2000) att elever anser att lärarna inte ska ta sitt ämne på för stort allvar, utan istället kunna se ämnet som en del av helheten. För att läraren ska ha en god relation till eleverna krävs det att läraren har förmåga till förståelse, empati och bekräftelse (Tebelius & Claesson, 2000). Läraren bör under arbetet med elevernas sociala utveckling även observera, reflektera och analysera sitt eget handlande och sina egna sociala relationer. På det sättet får hon en bättre förståelse för elevernas sociala situation. Även om detta skapar en bättre ömsesidig förståelse så har läraren ett specifikt ansvar för elevernas olika beteende eftersom elevernas beteende påverkas mer av lärarens handlingssätt än tvärtom. Det innebär att mycket av elevernas sätt att vara i klassrummet är en produkt av lärarens roll och sätt att undervisa (Birnik, 1998).

5.2 ”Vissa anstränger sig lite mer för att lära känna oss som personer och ser oss inte bara som elever”

I det här stycket kommer vi att titta lite närmare på *närhet och distans* mellan elever och lärare. Det är mötet på det mellanmänniska planet som ligger i fokus. Hur möts aktörerna på det professionella planet och hur möts de på det privata?

För många barn och ungdomar är skolan den kanske allra viktigaste gemenskapen utanför familjen. Där tillbringar de en stor del av sin vardag (Birnik, 1999). På skolan möter de både kamrater i sin egen ålder och vuxna personer, såsom lärare och övrig skolpersonal. Birnik skriver: ”För den växande individen är relationer till andra vuxna än föräldrarna en av

förutsättningarna för att skapa sig en egen identitet” (s.12). Därmed borde man se relationen mellan lärare och elev som något mycket väsentligt för elevens utveckling.

I Brante (2000) kan man läsa att det generellt sett finns ett relationsproblem mellan många lärare och elever. Eleverna ger lärarna högre betyg när det gäller deras kunskapsöverförande arbete och meningsfullt lärande. Samma elever ger lärarna sämre betyg då det gäller de mer sociala och relationsmässiga aspekterna såsom att möta de studerande som individer och att använda sig av elevernas kunskaper i skolarbetet.

Aspelin (1999b) skriver att läraryrket har blivit mer krävande de senaste decennierna, vilket inte minst gäller för lärarens och elevernas relationer. Han hävdar att stämningen i skolan präglas av en accelererande social oro. Aspelin (a.a.) gör en beskrivning av tre möjliga val läraren har i denna situation. Läraren står vid varje möte med sina elever inför en vägkorsning. Det ena alternativet är att läraren fullkomligt försöker ta kontrollen över eleverna och undervisningen. Det andra alternativet innebär att läraren släpper på kontrollen och lämnar över allt ansvar på eleverna. Det tredje alternativet beskriver Aspelin som det mest svårframkomliga, men också det bästa. Läraren ska sträva efter att stiga in med sina elever i det mellanmänskliga rummet. Det ska i sin tur skapa balans mellan den sociala kontrollen och dess spontana händelser i klassrummet. Denna balans gäller även mellan ordning och dynamik, närhet och distans, mellan krav på effektiv inläring och behov av social gemenskap samt mellan personliga relationer och förväntningar på skolan som institution. Ideal kan ofta vara svåruppnåeliga. Kanske kan det tyckas att de två första alternativen, överkontroll och underkontroll är enklare. För att uppnå det tredje ”gyllene alternativet” behöver läraren övervinna en del hinder av besvikelser och misslyckande. Men det är ändå den enda möjligheten om läraren ska kunna behålla självaktningen (a.a.).

För att förklara och förstå vad som formar relationen mellan lärare och elever beskriver Aspelin (1999b) två skilda vägar. Relationen formas dels av sitt samhälleliga och dels sitt sociala sammanhang. Denna kontext innefattar bland annat olika formella styrmekanismer såsom skolplan, läroplan och kursplan. Den så kallade ”dolda läroplanen”, skolans traditioner, maktstrukturer, rutiner och ekonomiska resurser liksom pedagogiska riktlinjer är andra delar i den kontextuella situationen. Utifrån denna tolkningsram försöker man beskriva hur relationen mellan lärare – elev bestäms. Det finns även inre faktorer hos eleverna som präglar individernas subjektiva, interna kontext, faktorer såsom elevernas begåvning, attityder,

koncentrationsförmåga, kunskapsnivå och motivation. På samma sätt kan man se på lärarens personlighet, hälsa, temperament, karaktär och motivation för att kunna tolka lärare – elevrelationen.

Läraren bör se eleven som en egen individ och hon bör inte bara framträda som en lärare utan även som en person. Hon blir då mer naturlig, vilket innebär att hon inte gömmer sig bakom en roll. Läraren bör dock inte bara vara inriktad på att skapa en varm och tillitsfull relation då relationsskapandet går hand i hand med undervisningen av ämneskunskaperna. Att läraren ser varje elev som en unik individ är betydelsefullt för att lära känna dem, och för att kunna undervisa dem. Det sker genom att läraren intresserar sig för varje elev och samlar information om varje individ (Birnik, 1998).

Birnik (a.a.) menar att lärarrollen är något man tillägnar sig genom erfarenheter och studier. Den egna personen kommer inte alltid fram på grund av yrkesrollen. Därför är det angeläget att man som lärare innefattar kunskap om de sociala relationerna för att ”roll och person” ska kunna integreras istället för att som så ofta hållas separerade. Det är följaktligen viktigt att läraren i det genuina mötet med eleverna även framträder som en person och inte bara som en yrkesroll. Därför finns det svårigheter om läraren styrs av sin lärarroll och eleven av sin elevroll. Det försvårar möjligheten till en nära relation mellan dem. En roll skapar en viss förväntan hos motparten, samtidigt som rollrelationerna inte uppstår ur tomma intet, utan är knutna till det kulturella sammanhang man befinner sig i.

5.3 ”Man ska kunna snacka lite skit med läraren”

Då man studerar kommunikationsmönster kan man både se på vad som sägs och hur det sägs. I det här avsnittet har vi valt att främst studera det förstnämnda, det vill säga vad som sägs lärare och elever emellan.

Dagligen sker det ett möte mellan elever och lärare inom klassrummets väggar, där de tillsammans utför sitt arbete. Kommunikationen är det centrala i det arbete som sker i klassrummet. Läraren ska stödja eleverna i den lärandeprocess som de befinner sig i. Läraren kommunicerar antingen enskilt med eleverna eller inför helklass. Oftast sker kommunikationen

genom att läraren ger eleverna uppgifter att lösa eller genom att läraren föreläser om något som eleverna förväntas lära sig. Med detta arbetssätt kan det emellertid uppstå problem när det blir ”glapp” mellan lärarens föresatser och elevernas tolkningar. Även enskilda interaktioner sker under helklassundervisning mellan lärare och enskilda elever. Kommunikationsprocessen mellan elever och lärare är en del av undervisningssituationen (Einarsson, 2003).

”Samtal mellan lärare och elev kring saker som ligger utanför skolans ramar är ovanliga i klassrummet” skriver Granström och Einarsson (1995). Istället är kommunikationen knuten till undervisningen och ämnet. Det är sällan samtal på det personliga planet som tas upp i kontakten mellan lärare och elev. Däremot önskar många elever prata med läraren om ämnen som rör just det personliga fältet. De intresserar sig för läraren som person och vill även kunna prata med läraren om sina egna problem eftersom hon är en representant för vuxenvärlden. Det kan innebära att läraren fungerar som en ”ersättare” för den uteblivna kontakten mellan eleven och dess förälder (Einarsson, 2003). Den privata kommunikationen med lärarna är betydelsefull eftersom den ger eleverna en ”omedveten” träning i att uttrycka sig under friare former (a.a.). Ibland får vi emellertid känslan av att en bra kommunikation mellan lärare och elever är den enda nyckeln till ett fungerande samspel. Något som är intressant och som motsäger det påståendet är att elever inte är intresserade av att ha personliga kontakter med *alla* sina lärare utan bara med dem som de tycker om (Granström & Einarsson, 1995).

Stensaasen och Sletta (2000) skriver att läraren bör kommunicera med eleverna på två plan: dels på innehållsplanet och dels på känsloplanet. Det är angeläget för läraren att få bästa möjliga överensstämmelse mellan dessa två plan. Känslorna talar om vilket förhållande läraren har till eleverna, vilket i sin tur är viktigt för hur pass väl eleverna mottar lärarens kunskapsmässiga budskap. Det är också viktigt att läraren tänker på att fördela kommunikationen jämt i klassrummet så att vissa elever inte ”stjäl” all uppmärksamhet. En sådan fördelning är oundviklig om man som lärare vill visa den enskilde eleven hänsyn och stimulera denne på ett personligt plan (a.a.).

Kommunikation är centralt för vår relation till andra människor och är således en grund för vår tillvaro. Den är även en bas för vår identitet och den mänskliga aktivitet som vi känner bäst till och har störst erfarenhet av. Det är inte ett statiskt samspel utan en ständigt pågående process.

Begreppet kommunikation innebär att vi både meddelar oss och delar med oss av någonting, till exempel upplevelser, känslor, tankar och värderingar (Nilsson & Waldemarson, 1994).

Samspelet i kommunikationen skapar, förändrar och vidmakthåller relationer mellan människor. Om samspelet inte fungerar, haltar relationen och vår självkänsla får sig en törn. Samspelet kan alltså både få negativa och positiva konsekvenser. Alla människor är unika och har olika personligheter, identiteter och erfarenheter. Det kan leda till missförstånd mellan aktörerna. Kommunikation uppfattas kort sagt som en process varigenom människor påverkar och påverkas av någon annan (a.a.).

6. Vår undersökning

Då vi nedan presenterar resultaten av vår undersökning har vi valt att göra det genom att gå igenom fråga för fråga och sammanställa de olika svaren som vi har fått på dem. I vår analys av resultatet kommer vi att använda begreppen *respekt och förståelse*, *skam och stolthet*, *närhet och distans* och *kommunikationsmönster* för att kategorisera våra insamlade data.

6.1 Resultat av undersökningen

6.1.1 Om ni tänker på en lärare som ni tycker är bra...

När vi ställde den här frågan till de studerande kom de i första hand att tänka på lärarens kompetens och dennes metoder gällande undervisningen. De poängterade att det var viktigt att läraren kunde sitt ämne och att hon eller han kunde förmedla sina kunskaper till eleverna. Först därefter gick de in på lärarens personlighet. Läraren ska: ”både kunna lära ut och va´ trevlig” (par 3). Att respondenterna nämner lärarens kompetens först kan bero på att de i första hand tänker på läraren i sin yrkesroll. Det behöver emellertid inte betyda att de ser detta som viktigare än lärarens personlighet.

Det som återkom i samtliga intervjuer var att man föredrog en lärare som gav eleverna fria händer och lät dem jobba självständigt med olika arbeten. ”Frihet under ansvar” (par 3) var något som respondenterna såg som mycket positivt. Läraren skulle mest ha en vägledande

funktion och finnas tillhands när eleverna behövde "hjälp och stöd" (par 3) i sitt arbete. Samtidigt skulle hon/han kunna säga till om det blev för stimmigt eller kolla så att alla kom igång med det de skulle. Upplägget skulle vara så fritt att eleverna kunde få jobba med det de höll på med när de kände för det. Om man föredrog att jobba hemma två kvällar i veckan så kunde man i "kompensation få fritt från några lektioner" (par 3). Samtidigt ska läraren finnas tillgänglig om eleverna behöver hjälp: "Man ska kunna prata med läraren utan att man känner att man stör även om de sitter och dricker kaffe på lärarrummet" (par 4). De såg hellre fler arbeten än prov i undervisningen. En av de manliga respondenterna sa: "Det är inte lärarna som ska lära eleverna utan det är eleverna som ska lära. Eleverna ska få egna erfarenheter" (par 3). Variation i undervisningen sågs också som något positivt och respondenterna menade att läraren ska anpassa undervisningen efter individerna, eftersom "alla är olika" (par 3).

Flera av respondenterna sade att de ville ha en *personlig* lärare, och menade med det "en lärare som vågar bjuda på sig själv, skämta och vara avslappnad i klassrummet och som anstränger sig för att lära känna oss" (par 1) och inte enbart ser dem som elever. Några menade att de hade större överseende för en lärares brister om denne hade ett trevligt bemötande. Det var viktigt att läraren kunde namnen på eleverna. En av respondenterna menade till och med att det var "lärarens plikt" (par 4) att efter ett par veckor kunna namnen på samtliga i klassen. Om inte läraren vet vad de heter kan hon/han enbart gå på provresultaten när det kommer till betygsättningen. *Kontakten* mellan läraren och eleverna var alltså något mycket väsentligt för samtliga som deltog i intervjuundersökningen. Flera menade att de blev mer intresserade av ett ämne om de hade en bra kontakt med läraren. Att ha en *kompisrelation* med sin lärare var något som uppskattades överlag: "Har man inte kompisrelationen så blir lektionerna automatiskt tråkiga" (par 4). Att ha ett bra *förtroende* för sin lärare framhövdes som något positivt. När eleverna kände sig trygga så vågade de anförtro sig åt läraren och de vågade delge av sina egna åsikter och funderingar på lektionerna.

Kommunikation mellan lärare och elever var också något som återkom i intervjuerna. De upplevde det "som en paus från all stress" (par 3) när läraren tog sig tid att "snacka lite skit" (par 3) med dem, till exempel fråga om vad de haft för sig i helgen. "Man ska kunna prata med läraren som med en vanlig person. Allt måste inte handla om ämnet utan man måste kunna vara lite flexibel, t ex fråga om det är något man undrar över. Jag menar, de (lärarna) har ju lite mer erfarenhet av det mesta" (par 4). Vidare ville de ha en öppen diskussion i klassrummet där de

själva får lov att komma till tals och att läraren, i sin tur, pratar öppet med dem ”och behandlar oss för vilken ålder vi är i” (par 2).

6.1.2 Om ni tänker på en lärare som ni tycker är mindre bra...

”En dålig lärare kan förstöra ett ämne för en” (par 2) var det en av respondenterna som sa under intervjun. Även på den här frågan kom respondenterna in på sådant som berör lärarens sätt att undervisa. ”Katederundervisning” (par 3) var något som respondenterna uppfattade som negativt och när vi frågade dem vad de menade med det så sa de ”lärare som bara traggar, maler och maler och inte frågar om vi hänger med. Ibland sitter man med en massa anteckningar som man inte fattar ett ord av” (par 4). En annan respondent uttryckte det såhär: ”En lärare som bara sitter bakom sin kateder är inte bra tycker jag. Då blir det så att läraren sitter där och eleverna där” (par 3). Likaså uppfattades ”stränga lärare” som gav ”mycket läxor och prov” (par 4) som sämre lärare. Respondenterna menade att de borde hinna med den största delen av skolarbetet i skolan så att de inte behövde lägga hela sin fritid på att studera.

Två av respondenterna gav, som exempel på en mindre bra lärare, en kvinnlig lärare som de hade. Denna lärare ”kan inte ta våra åsikter” (par 2). ”Det är hennes åsikter som gäller, säger man emot så sänks betygen” (par 2). Detta förde med sig att eleverna fann det bäst att sitta tyst och inte yttra sig. På så sätt kändes lektionerna meningslösa och tråkiga och de slutade oftast med att eleverna gick irriterade därifrån.

En annan lärare, som enligt respondenterna var mycket kunnig, saknade förmågan att lägga ribban för lektionerna på en lagom nivå: ”han förstör det vi tar till oss genom att han vill att vi ska vara djupt koncentrerade i timtal, och det orkar man ju inte” (par 2). Eleverna hade svårt att hänga med i undervisningen. Han använde sig av ett alltför avancerat språk vilket ledde till att eleverna inte förstod det han ville ha sagt.

En tredje lärare, en ung nyutexaminerad man, verkade känna sig obekvämt i rollen som klassföreståndare för en klass bestående av sexton flickor. ” Vi skulle i början skriva personliga brev och vi lade ner mycket tid och arbete men fick aldrig någon respons, inget tillbaka. Han visste inte hur han skulle hantera det” (par 2). Respondenterna upplevde det som om han inte brydde sig om att få en personlig relation med dem.

Andra lärare som ansågs negativa var de som aldrig varierade sig utan körde med samma kursplan år efter år och de lärare som inte lät eleverna vara med och bestämma. Ett av de fyra respondentparen (par 2) menade att: ”många äldre lärare kör samma, men det finns undantag som frågar vad vi vill göra. De gamla i gemet har sitt gammeldags sätt att lära ut. De tycker att det fungerar bra som de alltid gjort”.

Dessa olika exempel visar på att det är olika typer av lärarroller som eleverna upplever som negativa. Det behöver således inte bara handla om metoderna utan det lika gärna vara den personliga kemin som inte stämmer.

Lärarnas elevsyn var också något som betonades under intervjuerna: ”Vissa lärare ser på elever som några man ska trycka in kunskap i.” (par 4). Denna metod fungerade enligt respondenterna dåligt, särskilt på dem som på sitt tredje gymnasieår var allmänt trötta på skolan. ”Det är skitsvårt att lära ut till dem som inte vill” (par 4). En annan respondent sa att lärare som såg elever ”bara som elever”(par 3) var något negativt. Det fick eleverna att känna sig underlägsna. De föredrog en lite mer jämlik relation. Däremot hade de inte själva mött något riktigt skräckexemplar av ”trettioåringar” (par 3) på skolan.

6.1.3 Vilka tycker ni är lärarens viktigaste uppgifter?

Ett par av respondenterna tyckte att lärarens viktigaste uppgift var att ”vägleda eleverna” och låta dem ”få egna erfarenheter” istället för att ta del av någon annans (par 3). ”Lärarna ska ge nya tankar och idéer men eleverna ska själva få reflektera över vad de vill göra” (par 1).

Fortfarande handlade diskussionen mycket om lärarens undervisningsmetoder. ”Läraren ska göra ämnet intressant, och kunna lära ut fast på ett vettigt sätt” (par 3). Samtidigt ska eleverna få eget ansvar och fria händer att bestämma vad de vill jobba med. Läraren ska kunna motivera eleverna till att vilja lära. ”Läraren ska anpassa till individen. Alla elever lär ju olika för alla är ju olika” (par 3). På det mer personliga planet skulle läraren lyssna på eleverna, behandla alla lika, kunna deras namn och försöka lära känna dem så att hon/han inte enbart bedömer dem efter provresultat.

6.1.4 Om ni själva var lärare, vad skulle ni då ändra på eller bibehålla?

På den här frågan fick vi en hel del olika svar om vitt skilda saker. Flickorna pratade en del om att förändra skolmiljön som de tyckte var oinspirerande med ”vita väggar och bruna rullgardiner” och om det fanns pengar så skulle de vilja ”göra mer praktiska saker” eftersom de ansåg dem inspirerande och lärorika (par 1).

Flera av respondenterna menade att de ville använda de duktiga lärare som de mött ”som bra föredömen” (par 3) och ta efter dem på vissa punkter. Det kunde handla om att ge eleverna mycket eget ansvar och att låta eleverna arbeta mer med egna arbeten än med prov. De ville vara flexibla och variationsrika under lektionerna.

Respondenterna ville satsa på ”gemenskap” och ”en nära relation med eleverna” så att eleverna vågade säga vad de ville och att de kände sig trygga och trivdes bra (par 1). De ville få eleverna att känna att de förstod dem om de ”hade något personligt att berätta” (par 2). Att kunna ”snacka med eleverna” för att ge dem en ”paus från stressen” (par 3) var något som respondenterna ville göra om de själva var lärare. Öppna diskussioner i klassrummet var också något som de ville ha med eleverna.

6.1.5 Hur blir elever bemötta av lärare?

Eleverna var mycket positiva till lärarnas bemötande av dem på skolan. Svaren vi fick på frågan var att lärarna var ”sociala” (par 4). I korridorerna hälsade de på eleverna och var trevliga. De lärare som våra respondenter var ”lite extra kompis” (par 4) med brukade stanna och prata lite mer medan andra nöjde sig med att hälsa. Respondenterna var nöjda med att det var på det sättet. ”Man ska ju inte behöva gå runt och prata med varenda lärare man ser”(par 4), ”De brukar inte stanna och prata, utan bara hälsa. Det gör ju inte så mycket. Man har ju sitt eget” (par 1). Några tyckte att det var trevligt när läraren stannade och pratade: ”Det känns som om de bryr sig” (par 2). Respondenterna trodde att lärarna hälsade på alla elever, inte bara på vissa utvalda. De menade också att det, till viss del, var upp till eleverna om läraren inte hälsade. ”En del tittar ju ner i marken när läraren går förbi. Det är ju lite upp till var och en. Hälsar eleverna så hälsar lärarna. Det är bådadas ansvar”(par 2). En sak som kom upp i diskussionerna var att man inte kände sina lärare så bra. ”Vi har i stort sett en i varje ämne.

Men en del anstränger sig lite mer för att lära känna eleverna” (par 2). De flesta var ändå överens om att lärarna var rätt ”sjysta”. De lät till exempel oftast eleverna gå tidigare ”för att hinna med bussen” (par 4).

6.1.6 Hur är stämningen i klassrummet?

De flesta av våra respondenter menade att de oftast hade ”en trevlig stämning i klassrummet” och att ”många lektioner är roliga” (par 2), men att stämningen kunde variera beroende på vilken lektion det var fråga om. ”Vissa dagar är det mer eller mindre bra. Det beror ofta på hur man själv känner sig innan man kommer dit” (par 2). Men de gick aldrig till skolan ”med en klump i magen” (par 2). Samtliga av respondenterna lade det största ansvaret för stämningen i klassrummet på eleverna själva, med motiveringen att de var betydligt fler än läraren. ”Det blir vad man gör det till” (par 2). Men de menade samtidigt att ”läraren har också en del av ansvaret eftersom han är en central person i klassrummet” (par 3). Ibland kunde de märka att en lärare hade personliga problem och det kunde smitta av sig i klassrummet. En lärare som vanligtvis lyssnade och brydde sig kunde vid något tillfälle förvandlas till en arg diktator: ”Då kom dominansen direkt. - Nu sitter ni ner och håller flabben och gör som jag säger! Då hade det varit bättre om han hade stannat hemma den dagen” (par 4).

Några kom mer in på den egna klassens problem och pratade om att klassen var uppdelad i två läger, något som enligt dem blev synligt direkt man kom in i klassrummet. Eleverna satt alltid uppdelade vid två olika bord. Det rådte inte direkt ovänskap grupperna emellan men ingen bröt grupperingarna. De tyckte därför att det var bra ”när läraren ibland går in och styr gruppindelningen eller lottar ut den, så att alla lär sig att arbeta med alla (par 4).

6.2 Analys av resultat

I vår analys tolkar vi resultatet från vår empiriska undersökning genom att utgå från begreppen *respekt och förståelse, skam och stolthet, närhet och distans*, och till sist, *kommunikationsmönster*. Begreppen är inte helt lättavgränsade och delarna flyter därför in i varandra emellanåt. Det, menar Aspelin (1999a), spelar ingen större roll då de ändå speglar en och samma verklighet.

6.2.1 Respekt och förståelse

Något som är viktigt för samspelet mellan lärare och elever är hur väl aktörerna förstår varandra och vilken grad av respekt de visar varandra. Av svaren i intervjuerna att döma verkar det som om nivån av respekt och förståelse mellan aktörerna i klassrummet varierar. Vissa lärare ”anstränger sig lite mer” (par 2) för att möta gymnasieeleverna på deras nivå medan andra verkar vilja sätta sig över dem på olika sätt. Det sistnämnda kan röra sig om att läraren inte lyssnar till de studerandes åsikter utan enbart ser sina egna åsikter som de rätta: ”Hon kan inte ta våra åsikter. Det är bara hennes som gäller” (par 2). Stensaasen och Sletta (2000) påstår att elever som känner att deras lärare lyssnar på dem, upplever sig själva som betydelsefulla vilket, i sin tur, leder till att självaktningen ökar. Även Brante (2000) menar att så är fallet då han skriver att gymnasieeleverna vill att undervisningen ska präglas av bland annat diskussion och flexibilitet, och att de studerande vill vara jämbördiga med läraren och bli bemötta med respekt. Jämbördigheten med sin lärare bygger på delaktighet i klassrummet, dels vad det gäller att vara med och styra undervisningen, dels genom att läraren efterfrågar en diskussion där de studerandes åsikter och tankar ses som viktiga.

Andra exempel på att läraren inte bemödar sig om att samspela med sina gymnasieelever är att hon/han använder ett alltför avancerat språk för att alla individer i klassrummet ska kunna följa med i undervisningen, ”Lektionerna är för svåra. Han använder så komplicerade ord. Han är mycket för högskolan och sånt” (par 2), och att läraren inte bryr sig om att kontrollera så att eleverna verkligen har förstått undervisningen, ”Information och information, de frågar aldrig om alla hänger med” (par 4). Ägnas för lite tid åt interaktionen påverkar det elevernas prestationsförmåga. Läraren bör alltså se eleverna som enskilda individer och ge dem förtroende så att de känner sig uppskattade, betrodda och respekterade (Birnik, 1998).

Det vi har sett av elevernas uppfattningar är att de känner sig mest respekterade av lärarna då dessa visar att de bryr sig om att lära känna dem som personer och inte enbart ser dem som objekt som de ska fylla med värdefull kunskap: ”Det finns olika lärare. Vissa ser oss som några de ska trycka in kunskap i medan andra ser oss mer som några de ska jobba med” (par 3). En enkel sak som att lärarna snabbt lärde sig elevernas namn upplevde respondenterna som bevis på respekt, ”Det är djävulskt viktigt att läraren vet vad man heter. Det är inte så kul om de tittar i sina listor och sedan säger ett namn. – X? Jaså, det var du det?!” (par 4).

6.2.2 Skam och stolthet

Vi tyckte att det var tydligt hur emotionerna *skam* respektive *stolthet* påverkade det sociala samspelet. Gymnasieeleverna som deltog i undersökningen uppskattade när de blev behandlade ”för den ålder vi är i” (par 2), det vill säga som vuxna och självständiga människor som fick lov att arbeta under eget ansvar. ”Det är bra om man till exempel kan få ta ledigt en lektion om man jobbat hemma kvällen innan. Frihet under eget ansvar som det så fint heter” (par 3) säger en våra respondenter. Att få förtroendet att arbeta på egen hand och att själv planera och lägga upp sitt arbete poängterades av samtliga elever som något positivt, ”Friheten att man får jobba under eget ansvar och inte behöver sitta i bänken hela tiden” (par 3), medan provskrivningar ansågs negativt: ”Det är tråkigt med lärare som ger mycket prov” (par 3). En av respondenterna menade att det blir ”mindre skubb om det är mer eget arbete. Vissa dagar känner man inte för att göra något och då vill man kunna ta den där pausen” (par 4).

En anledning till att eleverna föredrar eget arbete framför läxor och prov, tror vi är att eleverna uppfattar det sistnämnda som lärarens sätt att kontrollera dem. Att bli utsatt för kontroll och misstankar ger eleverna skamkänslor medan frihet och eget ansvar höjer deras självförtroende och gör dem stolta över sig själva och det som de presterat (Aspelin, 1999a, b). Respondenterna menade också att de tyckte att det var roligare och att de lärde sig mer av att få arbeta på egen hand. Likaså uppskattade de lärare som lät dem ”vara med och bestämma” (par 4) ”så att läraren inte bara slänger upp ett schema – Sådär ska vi göra” (par 4).

6.2.3 Närhet och distans

För ett fungerande samspel mellan lärare och elev krävs det en balans mellan närhet och distans. Individerna ska varken vara för separerade ifrån varandra, isolerade, eller alltför förenade med varandra, uppslukade (Aspelin, 1999 b). Det ena kan inte utesluta det andra. Läraren är, till exempel, både en yrkesmänniska och en medmänniska (Birnik, 1998). Respondenternas uppfattning är att det är negativt med en alltför stor distans mellan dem och lärarna. När vi ber dem att beskriva en lärare som de tycker mindre bra om säger det ena paret: ”Hon är så virrig. Hon har ingen röd tråd. Man förstår henne inte. Man fick ingen relation med henne” (par 1).

Respondenterna i vår undersökning menade att de var bättre kompis med vissa av lärarna på skolan. Skolan blir ”mycket roligare om man har lite kompisrelation med läraren” (par 4) menar en av respondenterna. De upplevde att dessa lärare brydde sig om dem som individer och inte enbart såg dem som elever: ”Ibland ska elever bara vara elever, nästan lite underlägsna, liksom. Ibland har man lärare som tar oss på ett mer personligt sätt. När man skapar den kontakten så blir nog eleverna mycket mer intresserade av att lära sig” (par 3). Vi finner här vissa samband med de resultat som Brante (2000) fick fram i sin undersökning av gymnasieelevers kritiska syn på interaktionen mellan sig själva och sina lärare. Hans resultat pekade också på att elever tycker att lärare ska vara mer kompis med dem.

De närhetstecken som våra respondenter beskrev var att läraren inte bara pratade om ämnet på lektionerna utan att denne även kunde prata om andra saker som, till exempel, elevernas fritid och intressen. Det kunde vara så enkelt som att läraren frågade vad de hade haft för sig i helgen. ”Man ska ju kunna prata med läraren som med en vanlig person om det är något problem och inte bara om ämnet” (par 4). Humor var också ett viktigt inslag: ”Han skämtar och är avslappnad. Allt går inte bara ut på att lära sig det eller det” (par 1).

När eleverna hade fått en närhet till läraren vågade de också anförtro sig åt denne, ”man vågar be om hjälp och vågar säga till om det är något man är obekvämt med” (par 2). En kvinna säger: ”Har man en nära relation till läraren så vågar man säga vad man vill och man känner sig tryggare och trivs bättre” (par 1). I vår litteraturstudie konstaterade vi, med hjälp av Birnik (1998), att tillit är en förutsättning för att skapa en konstruktiv relation mellan lärare och elever, vilket vi nu har sett att också eleverna håller med om. En av respondenterna tyckte att det var viktigt att eleverna fick tillfälle att prata mer personligt med sina lärare eftersom de hade större erfarenhet av det mesta i livet: ”Allt måste ju inte handla om ämnet utan man måste kunna vara lite flexibel, till exempel fråga om det är något man undrar över. De har ju lite mer erfarenhet av det mesta” (par 4). På så sätt kan lärarna bli positiva föredömen för sina elever. Som nämnts i vår litteraturstudie betonar även Einarsson (2003) vikten av att eleverna får chans att tala om personliga saker eftersom barn och ungdomar i stor utsträckning saknar vuxna att samtala med. De behöver få höra lärarens synpunkter i olika frågor då denne är en representant för vuxenvärlden.

Eleverna eftersträvar med andra ord ett möte med läraren på det mellanmänniska planet. Det visar bland annat deras uttalanden om att de föredrog personliga lärare som ibland kunde

lämna ämnets ramar och prata om andra saker som berörde elevernas intressen, lärare som var ”som vanliga människor” (par 4). Och att vara sig själv är just vad som krävs för att ett genuint möte ska komma till stånd (Buber, 1995). Likaså beskrev flera av respondenterna att de fick ett större intresse för ämnet om relationen till läraren var positiv. Hade de en bra kontakt med läraren kändes ämnet mer inspirerande och de menade att de lärde sig mer och hade ett större överseende med lärarens brister: ”Man dömer inte läraren lika hårt om han inte kan något, om han är snäll” (par 4). Som vi kommer ihåg från vår litteraturstudie bör läraren kommunicera med eleverna på två plan, både på innehållsplanet och på känsloplanet. Det är viktigt att hitta en balans mellan de två planen eftersom känslor talar om vilket förhållande lärare har till eleverna, vilket i sin tur påverkar hur eleverna uppfattar lärarens kunskapsmässiga budskap (Stensaasen & Sletta, 2000). Genom att eleverna blir mer förstående för att även läraren är en person borde båda parter i lärare-elevrelationen tjäna på att försöka skapa goda relationer.

6.2.4 Kommunikationsmönster

När vi har studerat kommunikationsmönster har vi sett på vilka kommunikationstekniker som aktörerna använt sig av och hur detta inverkar på samspelet. De olika kommunikationsmönster som vi kunde urskilja ur respondenternas utsagor var bland annat så kallad *envägskommunikation*. Där är det läraren som står för kommunikationen medan eleverna antecknar det som hon/han säger. Läraren står i centrum och förväntar sig att eleverna förstår. Eleverna upplevde denna teknik som tråkig och oinspirerande. ”Lärare som bara traggar, maler och maler, information och information. De frågar aldrig om alla hänger med. Sedan har man bara skrivit en massa som inte fattar ett ord av” (par 4). Det är då brist på ömsesidig kommunikation som är själva problemet. Problemet är att det ofta uppstår brister mellan det som läraren tror att eleverna har förstått och det som eleverna tror att läraren har menat (Einarsson, 2003). Samspelet mellan lärare och elever fungerar i det här fallet mindre bra.

Som en motsats till envägskommunikation är *öppna diskussioner*, kommunikation som respondenterna ville se mer av i klassrummet. I de öppna diskussionerna, menade de, att alla fick chansen att göra sin röst hörd. De behövde inte heller oroa sig för att säga fel i samma utsträckning som till exempel när läraren ställde mer förhörande frågor. Mönstret där läraren ställer frågor som eleverna ska räcka upp handen och svara på är förmodligen ett försök att få

eleverna mer aktiva i kommunikationen men eleverna verkade inte uppfatta det som särskilt effektivt. Ibland kunde de känna att de "har en hum" (par 4) om svaret på en fråga men att de inte "vågar räcka upp handen och säga det inför hela klassen. Det är ju pinsamt om man svarar fel" (par 4). Var det däremot i en öppen diskussion kunde någon annan "fylla i och förtydliga" (par 4) om man nu inte svarade helt korrekt. Det sista är en form av *flervägskommunikation*. Under den här formen av kommunikation kan det hända att läraren inte har full kontroll över vart diskussionen leder men samtidigt får hon/han en större insikt i vad eleverna har uppfattat av undervisningen. Det gäller för läraren att inse att kommunikation är betydelsefullt för elevernas motivation, inläring och för deras personliga utveckling (Stensaasen & Sletta, 2000).

7. Slutsats och avslutande diskussion

I den här uppsatsen har vi undersökt hur gymnasieelever ser på relationen till sina lärare. Vi hade som syfte att studera det sociala samspelet mellan gymnasieelever och lärare i skolans vardag ur ett elevperspektiv. Vi ville undersöka hur eleverna uppfattade att lärarna hanterade det sociala samspelet och hur eleverna ville att det sociala samspelet skulle se ut. För att få svar på detta valde vi att genomföra en empirisk undersökning på en gymnasieskola där vi intervjuade åtta gymnasieelever. Vi har också gjort litteraturstudier kring vårt valda problemområde. Resultaten från den empiriska undersökningen tolkade vi utifrån ett socialpsykologiskt perspektiv och vi använde oss av begreppen respekt och förståelse, skam och stolthet, närhet och distans och kommunikationsmönster i vår analys.

Hur såg då gymnasieeleverna på det sociala samspelet med lärarna och hur önskade de att det skulle se ut? Vi hade förväntat oss att de skulle måla upp en ganska negativ bild men blev förvånade då eleverna var förhållandevis positiva till sina lärare. Svaren vi fick i vår undersökning var dessutom ganska enhetliga. Det var ingen respondent som hade någon helt avvikande åsikt i någon fråga.

Som vi har sett i den här uppsatsen inträder inte ett bra samspel av sig själv. Gymnasieeleverna tyckte att det sociala samspelet med lärarna varierade beroende på vilken lärare det handlade om. En del lärare klarade det bra, andra mindre bra.

Respekt och förståelse är något som visar hur väl samspelet mellan elever och lärare fungerar. När eleverna kände att de hade ett bra förtroende för läraren menade de också att de lyssnade mer på vad denne hade att förmedla. Samtidigt skulle det vara ett ömsesidigt förtroende, där även läraren lyssnade till eleverna, för att eleverna skulle känna sig trygga. I en sådan trygg miljö, som också förekom på skolan, trivdes eleverna bättre och vågade säga vad de tyckte och tänkte. Detta ansåg gymnasieeleverna påverkade lärandet på ett positivt sätt. De får också stöd av Einarsson (2003) som betonar hur viktig relationen mellan lärare och elever är för en positiv kunskapsmässig och social utveckling. De gymnasiestuderande tyckte att de lärde sig bäst när läraren gav dem förtroendet att arbeta mycket fritt och efter eget intresse. När läraren gav dem eget ansvar höjdes deras motivation att lära sig, medan det motsatta, det vill säga när läraren styrde för mycket, hämmade deras utveckling i lärandeprocessen. Att lärare ger eleverna ansvar visar på att de har respekt för eleverna och en förståelse för dem som egna individer.

Stolthet uppkommer i kommunikation där lärare och elever förstår varandra väl och visar tillbörlig respekt (Aspelin, 1999b). Likaså uppkommer stolthet genom ömsesidig bekräftelse och den växer när eleven känner sig positivt värderad av läraren. Våra respondenter upplevde sig som positivt värderade av sina lärare när de fick ansvaret att arbeta fritt och när de fick förtroendet att vara med och bestämma till exempel lektionsplanering. Motsatsen var att bli utsatt för kontroll och misstankar, vilket verkade ge eleverna skamkänslor.

Respondenterna önskade möta sina lärare på det mellanmännliga planet, där läraren lämnar sin yrkesroll och eleverna sin elevroll (Birnik, 1998). De kunde också ge exempel på lärare som de hade en sådan relation till nu: ”Det är roligt att kunna vara sig själv ibland och bara snacka lite skit” (par 3). Även om respondenterna säger att de vill ha en mellanmännlig relation med lärarna ser vi en tendens till att de inte vill ha det med alla lärare utan bara med dem som de tycker om. Själva ser vi en problematik med att helt lämna sin yrkesroll och kliva in på det mellanmännliga planet. Vi tror att det är nödvändigt att hitta en bra balans mellan att visa sin personlighet och att behålla sin yrkesroll, en balans mellan närhet och distans. Vi menar att den här balansgången är individuell och unik för varje enskild relation mellan lärare och elev.

Vi drog slutsatsen att mellanmänskliga relationer redan förekom på skolan, åtminstone i viss utsträckning, men att det var något som gymnasieeleverna ville se ännu mer av. Vi kunde emellertid utröna en viss motsägelse i fråga om den personliga relationen. Respondenterna tyckte att läraren skulle ta hänsyn till dem om de, till exempel, var trötta vid något tillfälle, men de själva hade inte lika mycket förståelse för om läraren hade en dålig dag. Vi tror att konsekvensen av att parterna kliver ur sina roller och möts på ett personligt plan blir att de i större utsträckning kommer att blottlägga sina personliga emotioner, på gott och ont. Båda parter måste lära sig att visa förståelse för varandra.

Kommunikation spelar en avgörande roll för allt som sker i klassrummet, både vad det gäller det sociala klimatet, inläring, prestation och motivation samt för elevers och lärares personliga utveckling och balans (Stensaasen & Sletta, 2000). Gymnasieeleverna kunde ge exempel både på bra och mindre bra kommunikationsmönster i klassrummet. Som negativa exempel angav de lärare som bara ”malde på” framme vid katedern och som inte brydde sig om att lyssna på gymnasieelevernas åsikter. Mer positivt upplevde de lärare som höll en öppen dialog med dem och som tog del av deras erfarenheter och kunskaper i det gemensamma lärandet. De tyckte även att det var viktigt att kunna prata med läraren om saker utanför ämnets ramar. Den privata kommunikationen är viktig både för lärare-elevrelationen och för den träning som den ger eleverna i att uttrycka sig under friare former (Granström & Einarsson, 1995). Vi tror att gymnasieeleverna helst ser läraren som något mer än bara en lärare, som en vuxen person som de kan förlita sig till.

Trots att det i läroplanen finns starka riktlinjer om att skolan ska främja elevens såväl kunskapsmässiga som sociala utveckling skriver bland annat Stensaasen och Sletta (2000) att skolan inte alltid prioriterar den sociala utvecklingen så högt. Litteraturen som beskriver lärare-elevrelationen ger överlag en negativ bild av hur det sociala samspelet ser ut i skolan. Vår undersökning har emellertid visat en lite annorlunda bild då våra respondenter trots allt hade en tämligen positiv bild av samspelet med sina lärare:

”Han är kanske inte den bästa pedagogen, men han är personlig och gör så vi förstår” (par 1)

Referenser

- Aspelin, J (1999a). *Klassrummets mikrovärld*. Stockholm: Symposion
- Aspelin, J (1999b). *Banden mellan oss – ett socialpsykologiskt perspektiv på lärare-elevrelationen*. Stockholm: Symposion
- Asplund, J (1987). *Om hälsningsceremonier, mikromakt och asocial pratsamhet*. Göteborg: Bokförlaget Korpen
- Birnik, H (1998). *Lärare- elevrelationen – ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Birnik, H (1999). *Lärare och handledning – ett relationistiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur
- Brante, G (2000). *Beskrivning av gymnasistuderandes kritiska syn på interaktionen mellan studerande och lärare*. D-uppsats: Högskolan Kristianstad
- Bryman, A (1997). *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur
- Buber, M (1995). *Det mellanmännsliga*. Ludvika: Dualis Förlag AB
- Dysthe, O (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Einarsson, C (2003). *Lärares och elevers interaktion i klassrummet*. Linköping: Filosofiska fakulteten
- Granström, K & Einarsson, C (1995). *Forskning om liv och arbete i svenska klassrum – en översikt*. Stockholm: Skolverket.
- Jeffmar, C (1987). *Socialpsykologi – människor i samspel*. Lund: Studentlitteratur
- Kvale, S (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Lindblad, S & Sahlström, F (2001). *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber
- Läraryrket, (2002). *Lärares handbok*. Stockholm: Läraryrket

Nilsson, B & Waldemarson, A-K (1994). *Kommunikation – samspel mellan människor*. Lund: Studentlitteratur

Stensaasen, S & Sletta, O, (2000). *Grupprocesser*. Stockholm: Natur och kultur.

Tebelius, U & Claesson, S (2000). *Skolan i centrum*. Lund: Studentlitteratur

Trost, J & Levin, I (1999). *Att förstå vardagen*. Lund: Studentlitteratur

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer*. Stockholm: Vetenskapsrådet