



Med humor i verktygslådan

- en studie av lärares humorkommunikation

Jonas Agebjörn

Examensarbete inom Lärarprogrammet, 30 hp
2012

Tack

Jag vill tacka de lärare och kamrater som hjälpt mig på vägen under dessa 4 ½ åren. Framförallt vill jag tacka Lars Hübinette för att han gav mig tron åter, Dot Åström för att hon tog hand om oss, Jim Barrett för att han är rock n´ roll, Jakob Stridsman för att han är han, samt Pär Eliasson och Johanna Overud för inspirationen. Jag vill också tacka Ron Mahieu och C. A. Nyström och inte minst Gunilla Näsström för ert tålamod och ert motstånd.

Jag vill också innerligt tacka Kerstin Holmlund för hennes uppriktighet och värme. Det är endast tack vare dina långa arbetsdagar och ständiga feedback som denna uppsats möjliggjorts. Jag vill också tacka Micke för att han är en motpol; samt alla de kufar som kommit och gått genom åren, ingen nämnd ingen glömd.

Sist men allra mest vill jag tacka min fantastiska fru Teres för hennes outtröttliga tålamod och villkorlösa kärlek till mig och barnen. Liv och Levi: Efter 18 år är pappa utbildad gymnasielärare, det hade aldrig hänt utan er mor. Jag älskar er och henne av hela mitt hjärta. Nu och alltid.

Abstract

The purpose of this study is to illustrate teacher humor by critically examining it from an interpersonal- and humor communicative-perspective; and to discuss teacher interpersonal humor communication-skills in relation to the Swedish high school curriculum, collegial relationships and pedagogical aspects. The study's empiric material consists of semi-structured interviews with six high school-teachers currently working at the same school, but of different age and gender. The interviews indicate that the informants all have developed humor competence, an interpersonal communicative-skill that allows them to use humor efficiently. Moreover, the result demonstrates that the teachers have various humor approaches but that they all use humor in the classroom for much of the same reasons. Overall they identify the social function of humor as most important; humor as an approach to facilitate relationship building in the classroom. Furthermore they use humor to inspire the subjects at hand, as a part of the actual subject teaching, and to interact with colleagues on different levels. In this study it is suggested that teachers' humor competence embraces a purely pedagogical dimension; thus it can also be viewed from a strictly professional standpoint. It is implied that the professional/pedagogical dimension of their humor competence allows teachers to essentially control the classroom activity. In addition it is also suggested that teachers' professional humor competence is an important factor for developing humor competence in students; something that can be viewed as an important part of curricular objectives to give students a rounded education and in doing so preparing them for working life.

Key Words: *humor, interpersonal, communication, pedagogy, teacher*

Titel: *Med humor i verktygslådan - en studie av lärares humorkommunikation*

Författare: Agebjörn, Jonas

Handledare: Holmlund, Kerstin

Innehållsförteckning

1.	Inledning.....	5
1.1	Problemformulering	6
2.	Syfte.....	6
2.1	Avgränsningar	6
3.	Teoretisk orientering	7
3.1	Kommunikationens ABC	7
3.2	Interpersonell kommunikation	9
3.2.1	Ickeverbalt kommunikation.....	9
3.2.2	Att tala	9
3.2.3	Att interagera.....	10
3.2.4	Intrapersonell kommunikation	11
3.2.5	Interpersonell färdighet	11
3.3	Perspektiv på humor	12
4.	Tidigare forskning	14
5.	Metod.....	19
5.1	Kvalitativ intervjustudie	19
5.2	Urval av informanter.....	19
5.3	Intervjuprocessen	20
5.4	Analysmetod.....	20
5.5	Reliabilitet och validitet	21
5.6	Etiska överväganden.....	21
6.	Resultat	22
6.1	Resultatredovisning	22
6.1.1	Hitta rätt kostym	22
6.1.2	Man är aldrig bättre än sitt senaste skämt.....	26
6.1.3	I verktygslådan	27
6.1.4	Att hålla sig på banan	28
6.1.5	Vem vill inte vara rolig?.....	29
6.2	Sammanfattning	30
7.	Analys	31
7.1	Humor och interpersonell kommunikation.....	31
7.2	Humorns kommunikativa funktioner	34
8.	Diskussion.....	39
8.1	Metoddiskussion	44
8.2	Förslag på forskning.....	45
9.	Litteraturförteckning	46
	Bilaga 1	

1. Inledning

I läroplanen för gymnasieskolan slås följande fast:

Huvuduppgiften för gymnasieskolan är att *förmedla* kunskaper och *skapa förutsättningar* för att eleverna ska tillägna sig och utveckla kunskaper. Utbildningen ska främja elevernas utveckling till ansvarsställande människor, som *aktivt deltar* i och utvecklar yrkes- och samhällslivet. Den ska bidra till elevernas *allsidiga utveckling*. Skolan har uppgiften att till eleverna överföra värden, förmedla kunskaper och *förbereda dem för att arbeta och verka i samhället* (mina kursiveringar)¹

Det har berättats för mig att jag är en utmärkt säljare. Till de vänner som inte förstod mitt val av att säga upp mig från ett välbetalt jobb för att utbilda mig till lärare brukar jag hävda att mitt beslut grundar sig i ett brinnande intresse för ungdomar och i en reflektion sprungen ur arbetslivets vardag. Jag menar nämligen att det inte är någon skillnad mellan att sälja *varor* och att sälja *kunskap*, förutsatt att du kan, och är villig att diskutera, din produkt/ditt ämne. Allt handlar om att möta eleven/kunden med respekt, att känna av vem eller vilka du har framför dig, lyssna av dem, och utifrån det bygga någon form av social miljö som förhoppningsvis leder till att eleven/kunden tar med sig något konkret och positivt ifrån vår interaktion. Efter att ha varit ute i arbetslivet som säljare i olika sammanhang i nära femton år kan jag konstatera att få saker är viktigare i denna process, eller för att fungera socialt i vuxenlivet överhuvudtaget, än förmågan att förstå, uppskatta och förmedla humor.

Alla minns vi lärarna som med humorns hjälp kunde få oss att dra på munnen. Vi minns också enstaka lektioner i ett oändligt ökenlandskap, med lärare som saknade all form av entusiasm eller som med diverse ”skojfriska” skämt fick oss att hellre vilja betrakta färg som torkar än lyssna på innehållet. Även de får ett nostalgiskt instagram-skimmer över sig när de flyter ihop med minnen av lärare som guidade oss genom lärostoffet och livet genom att med fördel använda humor i kommunikationen. Elisabeth Hesslefors - Arktoft, forskare vid institutionen för didaktik och pedagogisk profession vid Göteborgs Universitet, intervjuade 1998 runt hundra personer i åldrarna 17-87 om hur de uppfattar sin skolgång. Respondenterna fick diskutera lärare ur alla möjliga perspektiv och en av de mest framträdande åsikterna i rapporten är att: ”En bra lärare är glad, *humoristisk* (min kursivering) och hittar på roliga saker”.²

Att människor identifierar humor som centralt för hur lärare lyckas i undervisningen har även satt sina spår i olika skolpolitiska projekt; till exempel så arbetade skolverket tillsammans med de kända cirkusbröderna Bronett under åren 1999-2001 med projektet *Skrattets Historia*, ett projekt som syftade till att göra elever och lärare uppmärksamma på humorn och skrattets betydelse för lärandemiljön.³

¹ Skolverkets publikationer *GY 11: Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola* Edita Förlag, Västerås s.10 (2012).

² Elisabeth Hesslefors – Arktoft (Red) *Är det någon som minns en bra lärare?* Projekt ”Reflekterande lärare” Trygghetsfonden för kommuner och Landsting nr. 12 s. 62, Stockholm (1998).

³ <http://www.senrp.se/content/1/c4/18/63/nyhb1900.pdf> (1/10/12) http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/arkiv_pressmeddelanden/2000/en-glad-motesplats-for-svara-fragor-1.1224 (16/10/12).

1.1 Problemformulering

Trots återkommande diskussioner om humorns betydelse för lärarprofessionen, är ändå den svenska gymnasielärodbildningen enligt min egen erfarenhet befriad från kurser och/eller enskilda seminarier där olika aspekter av humorkommunikation diskuteras. Detta åsidosättande bör rimligtvis påverka yrkesrollen eftersom det innebär att lärare i allmänhet huvudsakligen får bygga sin förmåga att inkorporera humor inom skolans väggar på beprövd erfarenhet och sunt förnuft, istället för den vetenskapliga grund som många andra yrkesfärdigheter vilar på. Humor är ett pedagogiskt hjälpmedel som lärare förmodas, ofta till och med förväntas, använda i sin kommunikation för att främja olika aspekter av verksamheten. Samtidigt är alltså utvecklingen av detta kommunikativa hjälpmedel helt upp till individen och i hög grad avhängig lärarens personlighet.

2. Syfte

Avsikten med denna uppsats är att belysa lärares humoranvändning genom att kritiskt granska lärares kommunikation ur ett interpersonellt humorperspektiv och diskutera resultatet i sitt pedagogiska sammanhang. Jag utgår från följande frågeställningar:

- Varför kommunicerar lärare humor i klassrummet?
- Hur utformar och kommunicerar lärare sin humor?
- Vad innebär humor i kommunikation med kolleger?

2.1 Avgränsningar

Jag ämnar diskutera humor i anslutning till interpersonell kommunikation och begränsar därför den humorteoretiska orienteringen till att endast omfatta den grundläggande humorteori som är nödvändig för att kritiskt kunna granska studien. Jag hänvisar till referenslitteraturen för närmare förklaringar och diskussioner av till exempel olika humorteorier eller former av humor.

3. Teoretisk orientering

Rienecker & Jørgensen menar att teoriers och begrepps roll i uppsatser är att vara ett slags systematiska och akademiska glasögon som undersökaren tar på sig för att betrakta materialet.⁴ Jag har valt att betrakta mitt material genom ett par övergripande kommunikativa glasögon och analyserar lärarnas humorkommunikation utifrån ett humor- och interpersonellt kommunikationsperspektiv. Inledningsvis redogörs för grundläggande kommunikationsteori, därefter mer ingående för begreppet interpersonell kommunikation ur olika aspekter. Avslutningsvis går jag igenom de humorteoretiska perspektiv som är relevanta för analysen. Sammantaget vill jag med genomgången skapa en förförståelse för kommunikation som begrepp i relation till individuellt och mellanmänniskt bruk, samt för huvuddragen i humorteori.

3.1 Kommunikationens ABC

I *Humorologi*, en sammanställning över olika perspektiv på humorteori, hänvisar författarna till en undersökning i tidningen *Business Week* som visar att företagsledares arbetstid upptas av 94 % kommunikativ verksamhet. Utifrån detta drar de slutsatsen att lärares arbetsdagar troligtvis upptas i lika stor utsträckning av kommunikation i någon form.⁵ Kommunikation mellan människor har alltid varit föremål för stort teoretiskt intresse. Det är främst inom filosofi och religionsvetenskap som de vetenskapliga ansatserna har varit omfattande och skiftat över tid och utifrån disciplinära perspektiv. Dessutom bottnar kommunikation i många discipliner som till exempel litterär teori och lingvistik, socialantropologi och framförallt språksociologi.⁶

De amerikanska ingenjörerna Claude Shannon och Warren Weaver utvecklade den första schematiska kommunikationsmodellen på 1940-talet efter att ha undersökt vad som orsakar teknologiska kommunikationstörningar.⁷ Även om modellen framtog för att visa på radio- eller telefonkommunikation, har den senare också använts för att beskriva interpersonell kommunikation, kommunikation mellan individer. Shannon och Weavers modell brukar kallas alla kommunikationsmodellens moder. Trots att den beskriver mottagaren som passiv, vilket bland annat har varit en av huvudanledningarna till att forskare velat utveckla den, så kan man alltså utgå från modellen för att diskutera de tre grundproblem i kommunikationsprocessen som förmodligen debatterats ur olika perspektiv så länge människan har kunnat kommunicera verbalt:

- Tekniska problem: hur effektivt och exakt kan kommunikationssymboler förmedlas (symboler är de uttrycks sätt vi har till vårt förfogande för att få fram det vi vill säga)?
- Betydelseproblem: hur noggrant förmedlar symbolerna den betydelse sändaren har i åtanke?
- Påverkningsproblem: hur effektivt påverkas mottagaren sett utifrån sändarens intention?

⁴ Lotte Rienecker & Peter Stray Jørgensen *Att skriva en bra uppsats* Samfundslitteratur & Författarna Liber AB, Lund (2002) s. 159.

⁵ Henny Olsson m.fl. *Humorologi, vetenskapliga perspektiv på humor och skratt*. Liber AB, Malmö (2003) s. 12.

⁶ *Ibid.* (2003) s. 63.

⁷ John Fiske, *Kommunikationsteorier: En introduktion*. Wahlström & Widstrand, Borås (2000).

Modellen ser enkelt förklarad ut på följande vis:

- *Källa* (den som sänder meddelandet) → *Sändare* (vilka symboler/tecken vi använder) → *Sänd signal* (meddelandet som det ser ut när vi sänder det) → *Brus* (olika störningar som påverkar signalen) → *Mottagen signal* (meddelandet som det ser ut vid mottagandet) → *Mottagare* (den kanal vi använder för att ta emot signalen) → *Destination* (den som tar emot meddelandet)

Shannon & Weavers modell betonar kommunikationsprocessen (min kursivering) vars grundläggande förutsättning är att kommunikation är överföring av ett meddelande från A till B.⁸ Kan man då utifrån Shannon & Weavers modell över kommunikationsprocessen definiera kommunikation? Nej. Man måste också betrakta kommunikation som *skapande av betydelser*. När man kommunicerar måste man också skapa ett meddelande av tecken som stimulerar mottagaren att skapa en betydelse som på något sätt relaterar till din. Desto fler koder (teckensystem) man har gemensamt desto bättre kommer ens betydelser att samstämma.⁹ Detta tillför en helt annan dimension till analysen eftersom man också (eller enbart) väger in den uppsättning av termer som avser att betyda något; man analyserar kommunikationen strukturalistiskt. I strukturalistiska modeller står eventuella pilar inte för det linjära som anger meddelandets väg (Shannon & Weaver) utan för relationer mellan element i detta skapande av betydelse. Modellerna förutsätter inte en serie steg genom vilka ett meddelande passerar utan fokuseras snarare på analys av en strukturerad uppsättning av relationer som gör det möjligt för ett meddelande att beteckna något; med andra ord på vad det är som gör termer (tecken) till ett meddelande.¹⁰

Mikael Jensen, pedagogisk forskare vid högskolan i Borås och författare till *Kommunikation i klassrummet*, hämtar inspiration från den svenske lingvistikforskaren Jens Allwood när han definierar kommunikation på följande sätt:

Kommunikation är när en sändare och en mottagare delar ett innehåll/informationen med hjälp av ett visst uttryck genom ett visst medium i en miljö, med en viss avsikt eller funktion.¹¹

Jensens definition innefattar enligt mig huvudingredienserna i kommunikation och, till skillnad från en konventionell och enbart linjär beskrivning, ordet *delar*. Med det menar han alltså att båda parter är aktiva tolkare av meddelandet. Vidare menar Jenssen att mellanmänsklig kommunikation aldrig sker i ett vakuum, den är alltid relaterad till en i någon mening fysisk miljö eftersom den utspelar sig på en plats. Kommunikation utspelar sig också i en kulturell och social miljö och alla former av kommunikation har en avsikt, oavsett om det sker genom känsloytringar, via teknik (som i Shannon & Weavers fall) eller genom det talade språket. Kommunikation sker inte av en slump utan det är nästan alltid någon som vill förmedla något särskilt.¹² Även Jane Brodin, professor vid lärarhögskolan i Stockholm som bland annat forskat kring kommunikation i relation till olika fysiska handikapp, anlägger ett vidare perspektiv på kommunikation. Brodin menar att kommunikationsprocessen måste tolkas utifrån helheten; bland annat eftersom kunskaperna om individens kommunikationsstil och personliga egenskaper

⁸ Fiske (2000) s. 60.

⁹ Ibid.

¹⁰ Ibid. 60f.

¹¹ Mikael Jensen *Kommunikation i klassrummet*. Studentlitteratur, Lund (2012) s. 12.

¹² Ibid. s. 13.

har ökat.¹³ Kunskaper om individens kommunikationsstil och personliga egenskaper får man genom att studera olika perspektiv på *interpersonell kommunikation*.

3.2 Interpersonell kommunikation

Interpersonell kommunikation (IK) kan definieras som verbal och ickeverbal, ofta direkt, kommunikation mellan individer eller från individer till grupper. I min analys väljer jag att låta begreppet omfatta även lärares kommunikation med elevgrupper och kollegor. IK är den process med vilken vi förmedlar våra känslor, tankar och idéer. Studier av IK hjälper oss att greppa hur och varför vi uppträder och kommunicerar på olika sätt för att konstruera och förhandla kring vår sociala verklighet. Med det interpersonella perspektivet kan man åskådliggöra kommunikativa och sociala färdigheter genom att analysera vilka individuella kontaktmedel vi förfogar över och hur vi använder dem, olika kommunikationsbarriärer samt människans inre och yttre perception och sambanden däremellan. Begreppet IK diskuteras grundligt och sammanfattande av Richard Dimbleby och Graeme Burton; min översikt utgår i sin helhet från deras arbete.¹⁴

3.2.1 Ickeverbal kommunikation

Interpersonell kommunikation kan alltså vara verbal eller ickeverbal (IVK). Förutom de IVK former som diskuteras av Dimbleby & Burton vill jag också ta skriftspråket i beaktning. Att kommunicera skriftligt utgör en viktig del i lärares vardag och man kan tillämpa liknande perspektiv på skriven kommunikation som man kan på de former som diskuteras utförligare här. I intervjuerna inför denna uppsats diskuteras primärt verbal kommunikation. Dock kan den ickeverbala dimensionen av kommunikation aldrig bortses från i direkta sammanhang. IVK består av olika kommunikationstecken som utbytes i alla sociala situationer. Dessa tecken påverkar som tidigare diskuterats på olika sätt betydelsen av det vi säger, eller så har de betydelser i sig själva. Dimbleby & Burton identifierar tre huvudgrupper av IVK:

- Kroppsspråket. Olika signaler eller tecken som vi medvetet eller omedvetet överför med olika delar av vår kropp. Hit räknas bland annat gester, kroppshållning, mimik kroppsutrymme och kroppsnärhet samt beröring.
- Paraspråket. Alla IVK tecken som åtföljer talet specifik och som styr hur det uppfattas. Dels tecken som företräder *hur* vi uttalar orden, som till exempel volym, tonfall och betoning . Dels verbala tecken som kan förstås separat (skrik, suckar) och/eller som åtföljer ord eller meningar och ger dem en annan innebörd men som i sig inte har någon språklig innebörd.
- Klädsel. Vi kommunicerar med det yttre. Allt som vi har på oss, bär på eller smyckar ut oss i sänder signaler om hur vi uppfattar oss själva och hur vi vill bli uppfattade.

3.2.2 Att tala

Alla sidor av vårt arbets- och sociala liv är beroende av talet eftersom vi har gjort det till vårt primära uttryckssätt; detta gäller inte minst för lärare. Med talet kan vi uttrycka och resonera kring känslor och föra abstrakta resonemang, samtidigt som det är identitetsskapande eftersom det uttrycks olika i olika roller. Med talet ger vi socialt erkännande och skapar sociala betydelser. Talet är i grunden en kod av olika ljudtecken som liksom IVK styrs av olika konventioner.

¹³ Jane Brodin *Kommunikativ Kompetens - begrepp och definitioner* (rev upplaga) Forskningsrapport nr 39 Teknik, kommunikation, handikapp. Institutionen för Individ, omvärld och lärande, Stockholm (2005).

¹⁴ Richard Dimbleby & Graeme Burton *Kommunikation är mer än ord*. Studentlitteratur, Lund (1999). Richard Dimbleby & Graeme Burton *Oss emellan, mellanmänsklig kommunikation*. Studentlitteratur, Lund (1997).

Att vi kan identifiera dessa ljudtecken med vad de representerar är resultatet av en livslång inlärningsprocess. Koderna delas in i primära och sekundära grupper som alltid är relativa.¹⁵ Svenskan är till exempel en primär kod medan språkliga specialområden, som till exempel vetenskaplig diskurs inom ett otillgängligt specialämne, räknas som sekundär kod eftersom det krävs avancerade språkliga verktyg även för de som pratar svenska, för att förstå innehållet. Språkkoder finns i alla sammanhang och uppstår alltså utifrån konventioner inom grupper som reglerar kommunikationen. Ord och tal är alltså en del av kulturen i mikro- och makroperspektiv och definierar den genom att uttrycka det som vår kultur tror på, dess begrepp och de föremål som vi är kulturellt bekanta med. Vad vi menar när vi säger något beror i hög grad på vår bakgrund och vår kultur, samtidigt som dessa faktorer i sin tur påverkar vad vi pratar om.

3.2.3 Att interagera

Det viktigaste med IK är att den hjälper till att definiera våra relationer med andra människor; för att kunna skapa, upprätthålla och utveckla dessa krävs det såväl kommunikations- som sociala färdigheter. Att kunna kommunicera innefattar bland annat förmågan att använda ett kommunikationsmedel effektivt med hänsyn tagen till de berördas behov. Detta är inte samma sak som att få sin vilja fram utan innefattar som sagt visad hänsyn vilket ger ordet färdighet en innebörd som omfattar mer än den rent mekaniska förmågan att kunna sätta ihop ord och meningar och vifta med händerna. Dessa färdigheter omfattar bland annat förmågan att:

- Kunna använda olika kommunikationsstrategier för att vinna sociala fördelar, som till exempel att kunna presentera sig själv på olika sätt utifrån situationen; att likt en skådespelare kunna anta en så kallad persona som är nära besläktat med en roll. Roll handlar om personlighet, beteende och position inom gruppen, och en persona är det man antar för att spela rollen.
- Kunna definiera sociala situationer och anpassa sin kommunikation därefter. Denna kategori utmärks av motsatstermer (formellt/informellt, offentligt/privat, distanserat/intimt, rituellt, öppet och funktion/uttrycksfullt) som beskriver vilken nivå på kommunikationen som är lämplig
- Att kunna ge feedback, speciellt ickeverbal då forskning enligt Dimbleby & Burton visar att det är den mest inflytelserika kanalen när det gäller att påverka våra känslor och attityder inför en annan.¹⁶

De interpersonella kommunikationsfärdigheterna definieras och definieras enligt Dimbleby & Burton bland annat av vårt genus/kön, vår kultur och vår klass/socialgrupp; av de olika konventioner (underförstådda regler) som nämndes tidigare, samt av den perception av oss själva och andra som kan relateras till *intrapersonell* kommunikation.

¹⁵ En primärgrupp kan förvandlas till en sekundärgrupp och tvärtom beroende på sammanhanget.

¹⁶ Dimbleby & Burton (1999) s. 73.

3.2.4 Intrapersonell kommunikation

Sett ur det interaktionistiska perspektivet så har naturligtvis också den ständiga dialog vi för med oss själva stor betydelse för våra kommunikationsfärdigheter. När vi talar om perception och interpersonell kommunikation handlar det helt och hållet om hur vi bedömer oss själva och andra människor, om varför vi gör det och om resultaten av denna bedömning. Perceptionen påverkar vad vi säger och hur vi gör det eftersom alla kommunikationstecken kommer genom våra sinnen. Diskussioner inom jaget (i filosofisk mening) och mellan olika jag kring vår självbild (synen på den vi *tror* att vi är) och vår självuppskattning (vad vi tycker om oss själva *utifrån* vår självbild) kallas för intrapersonell kommunikation. Den reglerar både på vårt fysiska jag och vår personlighet¹⁷

Den intrapersonella kommunikationen styr enskilt och växelverkande med interpersonella kommunikationssignaler, forandet av våra självbilder (fysisk och personlig) och hur vi betraktar andra människor. På många sätt är det personlighetsaspekten som är viktigast. Den karaktär som vi tror att vi har och de egenskaper och färdigheter som vi tror oss äga har stor betydelse för våra kommunikationsfärdigheter. Perception är alltså en kombination av inter- och intrapersonell kommunikation där det handlar om att läsa och tolka kommunikationstecknen. Detta är en ständigt pågående process som försvåras av våra antaganden, attityder eller övertygelser (psykologiska filter), av mekaniska (fysiska faktorer) eller semantiska (språkliga) kommunikationsbarriärer.

3.2.5 Interpersonell färdighet

Interpersonella färdigheter (IF) bygger på igenkännande och god användning av alla de former av verbal och IVK som innefattas av begreppet IK. IF utvecklas (förhoppningsvis) ur en hälsosam inre dialog (perception) i kombination med mekaniska och sociala kommunikationskunskaper. Begreppet innefattar alltså kommunikativ färdighet men betonar ännu starkare den *sociala* dimensionen av kommunikation. En lärare står ofta handfallen med bara sin kunskapsbank, denne måste också hitta vägar att kommunicera med eleverna och således är lärare oerhört beroende av att utveckla IF.¹⁸ De sociala färdigheter som ryms inom begreppet IF är:

- att känna igen feedback och att ge positiv respons och att kunna lyssna på andra
- att kunna ge tecken på erkännande och gillande till andra och att kunna visa empati
- att kunna öppna sig på ett sätt som passar för situationen
- att kunna styra självpresentationen, med känsla för vad som passar för individen
- att effektivt kunna styra och använda ett ickeverbalt beteende

Alla dessa av Dimpleby & Burton identifierade färdigheter kan med fördel kommuniceras med hjälp av humor som redskap, antingen man är den aktiva eller passiva parten i samtalet. Vidare följer en redogörelse för centrala aspekter av humor.

¹⁷ Jag diskuterar inte den filosofiska aspekten vidare utan hänvisar till referenslitteraturen.

¹⁸ Mitt tillägg.

3.3 Perspektiv på humor

Den norske pedagogen och humorforskaren Frode Søbstad menar att man måste förstå humor på flera olika sätt; att vi kan anlägga en mängd perspektiv för att förstå humor som fenomen och att det är: ”summan av de olika definitionerna och teorierna som ger den djupaste och mest verklighetsnära förståelsen av vad humor är.”¹⁹ Genom att använda en definition hämtat ur nationalencyklopedin presenterar Maria Ohlsson två av humorns centrala element på följande vis:

1) som karaktärssegenskap: sinne för det roliga, förmåga att identifiera och med visst nöje acceptera tillvarons ofullkomligheter; 2) som genre: konstprodukter (i tal, skrift, bild och ton) vars huvudsyfte är att locka konsumenten till skratt eller leende. Gemensamt för betydelse 1 (humorsinnet) och betydelse 2 (humorprodukterna) är att humor ägnar stor uppmärksamhet åt kollisioner mellan (minst) två mänskliga regelsystem. I den mån kollisionen visar sig skenbar eller förklarlig sedd utifrån ett tredje regelsystem föreligger ett fall av humor.²⁰

Denna definition anknyter på olika vis till de tre teoretiska traditioner som influerat alla efterföljande humorforskningsperspektiv: teorier om lättnad, teorier om överlägsenhet och teorier om oförenlighet. *Lättnadsteorier* har sina rötter i psykoanalysen och belyser humorns *funktioner*. Enligt denna traditions förespråkare, varav den mest kände torde vara Sigmund Freud, är skrattets främsta funktion att minska uppbyggd spänning eller energi; skratt är uttryck för social kommunikation. Humorn fungerar som en ventil för outnyttjad, undertryckt energi och har därmed en spänningsreducerande effekt.

Överlägsenhetsteorin är en kognitiv responsteori som försöker förklara *hur* och *varför* vi finner saker roliga. Dess förespråkare menar att humor grundar sig i en önskan om att på något sätt känna sig överlägsen någon annan. Det är varianter av denna teori som förknippas med antiken och således anses också teorier om överlägsenhet vara de äldsta humorteorierna.

Oförenlighetsteorin, eller inkongruensteorin som den också kallas, förknippas mest med den tyske filosofen Immanuel Kant och är den teori som dominerar den moderna humorforskningen eftersom den kan relateras till hälsa, då den bland annat gör gällande att humor kan skapa distans till problem och vidga människors perspektiv. Det är en stimulansteori som försöker förklara *vad* som gör saker och ting roliga och som bygger på tanken att humor baseras på konflikter och oförenligheter. Logiska motsättningar, som till exempel att två från kunskapssynpunkt oförenliga element ger en paradoxal förening, gör oss förvirrade och förvånade; när logiken inte är konsekvent hänger inte känslorna med- ett glapp uppstår. Detta glapp måste fyllas och detta är förutsättningen för humor.²¹ I denna uppsats är det humorns kommunikativa funktioner som är i fokus. Författarna till *Humorologi* identifierar följande humorfunktioner inom ramen för kommunikation:

¹⁹ Frode Søbstad, *Glädje och humor i förskolan* Författaren och Liber AB (2007) s. 55.

²⁰ Maria Ohlsson *Språkbruk, skämt och kön. Teoretiska modeller och sociolingvistiska tillämpningar*. Institutionen för nordiska språk, Uppsala (2003) s. 47.

²¹ Victor Raskin (Red) *Primer of Humor Research*. Mouton de Gruyter, Berlin (2008) s. 303 ff.

Den sociala funktionen som syftar till att skapa gemenskap och trygghet i en grupp. Här skiftar humorformerna ofta eftersom humorns syfte är som socialt smörjmedel och då spelar naturligt faktorer som till exempel ålder, kön och gruppstorlek in.

Den expressiva funktionen syftar till att i samtal ge medvetna och omedvetna uttryck för egna känslor och funderingar. Det är inte alltid vad som sägs som är det väsentliga utan det handlar mer om att tolka tonfall och gester för att kunna förstå och eventuellt dela humorn. Det är kontakten mellan sändare och mottagare som avgör om humorn blir framgångsrik.

Informationsfunktionen. Överföringen av kunskap och information underlättas av att använda humor för att till exempel inspirera och avdramatisera.

Kontrollfunktionen. Att få återkoppling på sin kommunikation kan ibland vara av betydelse och humorn tjänar i olika form som kontrollinstrument för både sändare och mottagare. Som sändare kan man kommunicera kontrollfrågor och känna av en social miljö genom humor och som mottagare kan man kontrollera samma miljö genom den respons man väljer.²²

Dessa kan samtliga relateras till olika aspekter av de klassiska humorteoretiska traditionerna och man kan således även tillämpa ett kritiskt perspektiv när man diskuterar dem och humor överlag. Den kritiska traditionens förespråkare utgår, ofta med grund i den engelske 1500-tals filosofen Thomas Hobbes utvecklade version av överlägsenhets- och lättadsteori, från att syftena med humor är dunkla.²³ En av det kritiska perspektivets främsta företrädare i modern tid, engelsmannen Michael Billig, menar till exempel att humorns och skrattets främsta funktioner är disciplinära; att människor använder humor och skratt för att förlöjliga andra och genom det så upprätthålls de olika sociala normer och konventioner (som jag diskuterade i samband med IK) som samhället styrs av.²⁴

Skrattets funktioner och reaktioner på skratt (både egna och andras) ligger också till grund för verksamheten inom den medicinska humorforskningen, där man försöker förstå hur humor och skratt påverkar kroppens funktioner. Humor och skratt lyfts ofta fram ur medicinsk synvinkel inom humorforskningen positiva där många gjort kopplingar bland annat mellan skrattes avslappnande och stimulerande effekter samt humoristiskt tänkande och förmågan att bättre hantera stress, så kallad coping strategi.²⁵ Just att kunna se saker humoristiskt och med humorns hjälp således kunna hantera sin egen stress brukar vara (något orättvist kan man tycka) kallas för *det* humoristiska perspektivet.²⁶ I denna uppsats menas med ordet humor inte nödvändigtvis att man skämtar (det vill säga försöker locka fram ett skratt genom att till exempel berätta en rolig historia eller en vits) utan snarare att man antar ett humoristiskt beteende för att påverka omgivningen positivt på något sätt.

22 Olsson m.fl. (2003) s. 63 ff.

23 John Morreall (Red) *The Philosophy of Laughter and Humor*. State University of New York Press, Albany (1987) s. 19ff.

24 Michael Billig *Laughter and Ridicule: Towards a Social Critique of Humour*. SAGE publications, London (2005).

25 Lars-Eric Uneståhl m.fl. *Skratta dig friskare. En samling tankar om humor, skratt och glädje. Om humorns betydelse för vår hälsa, kreativitet och personliga utveckling*. Veje Förlag AB, Örebro (1989).

26 Jan Kihlberg. *Skratta mer- må bättre i skolan! - En bok om humor, förekomsten av humor i skolan och hur den påverkar hälsa, relationer, arbetsmiljö och lärande*. Books on Demand, Visby (2010).

4. Tidigare forskning

I forskningsöversikten redogörs för ett representativt urval av humorvetenskapliga arbeten vilka belyser centrala punkter som på olika sätt relaterar till mitt arbete.²⁷ Humorforskning är ett tvärvetenskapligt forskningsområde som har sitt starkaste fäste i U.S.A. Det är också där som ISHS (The International Society for Humor Studies) har sitt säte. ISHS är en paraplyorganisation vars syfte är att uppmärksamma och driva humorforskning över hela världen framåt. Mycket av forskningen belyser de medicinska aspekterna av humoranvändning. Det är också olika perspektiv på humor relaterat till fysisk och psykisk hälsa som dominerar den begränsade mängd vetenskaplig humorforskning som gjorts i Norden; forskning som inte sällan kan knytas till det humorsällskap som är etablerat här sedan början på millenniet. Den svenska forskning som jag kunnat hitta och kan koppla till mitt arbete är i allt väsentligt redan representerad i den övriga referenslitteraturen.

Merparten av humorforskning relaterad till pedagogik handlar om att utifrån undersökningar bland elever kring lärares humorbruk, presentera för- och nackdelarna med att använda humor i klassrummet och/eller att i detta också försöka hitta och presentera kopplingar mellan humor och lärande. Forskningen tar också upp de skillnader som finns mellan olika lärare, inte sällan ur ett genusperspektiv. I mitt arbete har jag bland humorforskare som studerar humor kopplat till lärande uteslutande stött på en i grunden positiv inställning till lärares humoranvändning; detta gör resultatpresentationerna förvillande lika och enformiga. Oavsett vilket perspektiv som anläggs eller vilken typ av undersökning som görs så är kontentan att humor är bra om den används med omdöme och med måtta, både för klassrummets sociala miljö och för lärandet. Då min avsikt inte är att diskutera *att* humor är bra för skolmiljön eller humor i särskild relation till lärande väljer jag att endast presentera ett fåtal studier inom detta segment, studier som är representativa för hur lärares humoranvändning överlag analyseras och/eller som innehåller specifika, relevanta infallsvinklar. Dessa får tillsammans med forskning som inte nödvändigtvis fokuserar på lärare och humor men som inkluderas för att de specifikt belyser interpersonell kommunikation och humor, sammanfatta forskningsläget.

I en studie i *Communication Education* sammanfattas och diskuteras humor relaterat till undervisning ur olika perspektiv utifrån forskning bedriven de senaste fyra decennierna.²⁸ Studiens huvudsyfte, förutom att tydliggöra humorns roll i undervisning, är att redogöra för motsägande forskningsresultat. Studien visar att humor identifieras som en central del av lärares vardag; dess funktioner är många men huvudsyftet med lärares goda (det vill säga positiva och icke aggressiva) humoranvändning är att skapa inspirerande lärandemiljöer. Sådan humoranvändning också leder till just detta medans motsatsen, negativ och missriktad humor, leder till en rad ogynnsamma förhållanden i studiemiljön.

²⁷ Jarl Backman *Rapporter och uppsatser*. Författaren och Studentlitteratur. Lund (2008) 71ff.

²⁸ John A. Banas m.fl. *A Review of Humor in Educational Settings: Four Decades of Research*. Communication Education Vol. 60, No. 1 pp 115-144 (2011).

Författarna konstaterar också att trots att undersökningar kring humorns betydelse för själva inläringen uppvisar motsägande resultat, är ändå det empiriska övertaget stort för den forskning som påvisar olika samband mellan humor och inläring. Speciellt gäller detta elevers faktaminne och för elever (och lärare i utlärningsmomentet) som har hög så kallad humororientering, det vill säga de som är bra på att interagera med humor.

Humororientering diskuteras också i en studie från Ohio State University där man närmare vill förklara vad som påverkar att man kan interagera med andra ur ett humorperspektiv.²⁹ I studien görs en enkätundersökning bland College studenter där man undersöker humororientering kopplat till förmåga att läsa av kommunikativa koder. Avkodning förstås utifrån tre parametrar: verbal och ickeverbal känslighet och förståelsehinder hos mottagaren. Studien visar tydliga positiva kopplingar mellan humororientering och känslighet inför olika former av kommunikation. I motsats till detta så visar resultatet också ett negativt samband mellan kommunikativa förståelsehinder och förmågan att använda humor föredömligt. Sammantaget konstateras att humororientering kan vara relaterat till hur bra man är på att vara mentalt närvarande och uppmärksamma andra i sociala sammanhang.

I James W. Neulieps studie från 1991 diskuteras också humororientering.³⁰ Utifrån studier av olika undersökningar kring amerikanska High School lärares humoranvändning i klassrummet delar han in hur och om vad lärare skämtar i fem kategorier: lärarriktad humor, studentriktad humor, oriktad humor, humor riktad mot externa (utanför klassrummet) källor, och ickeverbal. Lärarna uppvisar en rik variation i sitt humorbruk med använder helst humor i diskussioner kring teman. Jämfört med en tidigare studie av College lärares humoranvändning konstateras bland annat att elevernas ålder är en faktor som gör att High School lärarna använder humor mindre frekvent och uttryckt annorlunda; att åldern spelar stor roll för vad som anses passande eller olämpligt. Neuliep drar också slutsatsen att lärarna generellt sett inte ser humor som en undervisningsstrategi utan som ett sätt att inspirera inläring genom att skapa en *rolig miljö*. De använder humor som ett sätt att visa sig mänskliga, att få eleverna att slappna av genom att göra klassrummet mindre formellt och för att fånga deras uppmärksamhet, men inte i själva lärandeprocessen. Slutligen diskuterar Neuliep ur ett delvis kritiskt perspektiv den definitiva kopplingen som många humorforskare gör mellan lyckad humoranvändning och bättre inläring. Han hänvisar till forskning som funnit att det inte går att bevisa ett samband och menar att det förmodligen är i skapandet av en trivsamt miljö som humorn bäst kommer till användning, inte som en strategi i själva undervisningen.

En studie i *Journal of Instructional Psychology* av olika undersökningar av amerikanska collegelärares utvärderingar av fördelarna och nackdelarna med humoranvändning i klassrummet, bekräftar bland annat lärare använder humor för att skapa en bra social miljö.³¹ Humor, använd med måtta och på ett lämpligt och konstruktivt sätt, är ett uppskattat och

²⁹ Andy J. Merolla *Decoding Ability and Humor Production*. *Communication Quarterly* Vol. 54, No. 2 pp 175–189 (2006).

³⁰ James W. Neuliep *An examination of the content of high school teachers' humor in the classroom and the development of an inductively derived taxonomy of classroom humor*. *Communication Education* Vol. 40 No. 4 pp 343-355 (1991).

³¹ Simon A. Lei. m.fl. *Humor on learning in the college classroom: Evaluating benefits and drawbacks from instructors' perspectives*. *Journal of Instructional Psychology* Vol. 37, No 4 pp 326-331 (2010).

effektivt undervisningsverktyg. Humor har en avslappnande effekt. Framförallt så identifierar lärare humorns roll i att på olika sätt skapa intresse för ämnet och i att höja elevers motivation, självförtroende och förståelse; rätt använd humor skapar alltså goda klassrumsmiljöer. Dock visar studien också att lärare upplever att överanvändning av humor riskerar att ta fokus från ämnet och att det får dem att framstå som oseriösa, man bör alltså inte använda humor i alltför stor utsträckning. Alla typer av skämt som kan misstolkas eller som är direkt olämpliga sett till kontexten bör också undvikas i största möjliga mån. Slutligen visar studien också att lärare betonar vikten av att vara naturlig i sitt sätt och inte forcera sin humorkommunikation. Sammanfattningsvis konstateras utifrån lärarnas redogörelser alltså att humor överlag bör premieras i undervisningen av flera skäl, men att lärarna också identifierar fallgropar med humoranvändning som är viktiga att undvika.

Att undvika fallgropar handlar bland annat om att kunna anpassa sin humor efter situationen. Bland annat detta diskuterar Maria Ohlsson.³² I sin avhandling *Språkbruk, skämt och kön* från 2003 diskuterar hon kommunikation språk och skämt som sociala företeelser utifrån ett övergripande genusperspektiv. Bland annat med avsikten att bidra till förståelsen för humor som kompetens och performans, det vill säga kopplingen mellan *vad vi kan* och *hur vi använder det*. Ohlsson diskuterar interpersonella perspektiv på humorkommunikation utifrån undersökningar i elevgrupper eller bland före detta elever. Bland annat resonerar hon med hjälp av termen *modus* som kort sammanfattat kan sägas vara de kommunikativa signaler som vi sänder ut och tar emot och som styr hur vi uppfattar andra och inriktningen på samtal. Utifrån lingvistiska teorier kring språk och humor drar Ohlsson bland annat slutsatsen att hur vi uppfattar och ställer om till olika modus beroende på situationen (vår humorperformans) är det som i slutändan definierar vår humorkompetens. Humorns kopplat till interpersonell kommunikation och förmågan att ställa om till olika modus (även om hon inte använder den termen då hon har en annan vinkling) belyses även av Severinsson i hennes studie från 2010 av ungdomar och personal på ett HBV hem.³³ Hennes observationer visar att humorn spelar en central roll i kommunikationen mellan specialpedagogerna och ungdomarna. Pedagogerna använder i hög utsträckning humor i sitt relationsskapande. Speciellt betonas de vuxnas förmåga att avvärja konflikter genom att skifta från formell till informell kommunikation med hjälp av humor. Detta kopplar jag i förlängningen också till den underliggande kontrollerande eller påverkande dimension av lärarnas humorkommunikation som Severinsson menar genomsyrar humordiskursen med ungdomarna.

Också i Karen Hildebrant Buckmans avhandling framhålls humorns relationsskapande funktion.³⁴ Buckman har intervjuat tio amerikanska College lärare som är uppskattade för sin humor. Respondenterna i Buckmans studie uppskattar själva humor och har alla skapat väldigt elevcentrerade klassrum där fokuset på elevernas välbefinnande är stor, vilket de menar är positivt för såväl lärandet som för de interpersonella relationerna.

³² Ohlsson (2003).

³³ Susanne Severinsson *Unga i normalitetens gränsländ: Undervisning och behandling i särskilda undervisningsgrupper och hem för vård eller boende*. Institutionen för samhälls och välfärdsstudier. Linköping (2010).

³⁴ Karen Hildebrant Buckman *Why Did the Professor Cross the Road? How and Why College Professors Intentionally Use Humor in Their Teaching*. Office of Graduate Studies of Texas A&M University (2010).

Samtliga ser också humor som en stor del av sin läraridentitet där de skapat lärarroller som de liknar vid den av en underhållare; med ofta teatraliska uttryck och dramatiska gester fångar de elevers uppmärksamhet. Med humorns hjälp menar de att gör jobbet roligare för sig själva samtidigt som de kan uttrycka sin personlighet; detta samtidigt som de uppvisar en medvetenhet kring vilka negativa effekter missriktad humor kan få. Därför är de extra försiktiga med hur och varför de skämtar.

En form av humor som både studenter och lärare identifierar som en av de som bör användas med just denna försiktighet men som paradoxalt nog också är en av de mer uppskattade, är sarkasm. Detta konstateras i en studie presenterad i *College Teaching* där både elevers och lärares perspektiv på lärares humor undersöks.³⁵ Resultatet får forskarna att spekulera i att en snällare form av sarkasm (som generellt sett betraktas som en brutal och svår form av humor) inte bara är ett effektivt sätt att skämta om den används konstruktivt, utan också ett sätt att lära eleverna vad sarkasm är. Resultatet visar också i likhet med annan forskning att både studenter och lärare uppskattar humor i undervisningen, speciellt kopplat till relationsskapande i klassrummet i form av personligt berättande och lustiga kommentarer, gärna i relation till ämnet. Studien identifierar också samma problem med humoranvändning som tidigare diskuterats utifrån litteraturen, nämligen att humor måste användas med omdöme; lärare får framförallt inte riskera att bli sexistiska eller rasistiska i sitt skämtande. Studien tar också upp tidigare forskning som visar att kvinnliga lärare bland annat uppfattas som mindre humoristiska, att de använder mindre humor i undervisningen och att de använder humor mer betänksamt än manliga lärare. Detta kan dock inte bekräftas. Antagandet i studien är att det borde föreligga skillnader ur olika perspektiv men att underlaget är för smalt för att kunna dra några slutsatser. De flesta lärarna i studien oavsett kön poängterade dock värdet av humor i undervisningen. Deras syn på hur och varför de använder humor och vad som anses olämpligt att skämta om, samstämmer också i stort med elevernas åsikter.

I en rapport analyserar Cecily Cooper vid Miami School of Business Administration vilka humorprocesser som påverkar relationen mellan arbetskollegor.³⁶ Cooper konstruerar en relationsprocess- modell genom att applicera fyra interpersonella mekanismer på aspekter av etablerad humorteori (varför någon skämtar och varför någon tycker det är roligt), och *Comprehension Elaboration Theory* (CET). CET förklarar hur roligt någonting är först och främst utifrån hur svår humorn är att förstå, och sedan ifrån hur mottagaren bearbetar humorn kognitivt. För att människor ska bearbeta humorn innan de bestämmer sig för om det är roligt måste det finnas en oro kring humorn, till exempel motiven bakom skämtandet eller om humorn är (o)lämplig eller stötande. Detta avgör sedan reaktionen. CET förklarar alltså hur de sociala förutsättningarna för skämtet både kan påverka människor att tycka det är roligare/mer passande eller tråkigare/mindre passande. För att till fullo kunna analysera de mellanmänniska relationerna på en arbetsplats utifrån CET menar Cooper att man måste väga in fyra interpersonella mekanismer: *påverkan – bekräftelse, upplevd likhet, självutlämnande och tydlig hierarki*, i analysen.

³⁵ Sarah E. Torok m.fl. *Is humor an appreciated teaching tool: Perceptions of professors' teaching styles and use of humor*. *College Teaching* Vol. 52, No 1 pp 14-21 (2004).

³⁶ Cecily Cooper *Elucidating the bonds of workplace humor: A relational process model*. *Human Relations* Vol. 61, No 8 pp 1087-1115. The Tavistock Institute. SAGE (2008)

Coopers modell tydliggör faktorer i både de vertikala (hierarki) och horisontala (de andra) processerna och hennes slutsats är att humor kan bygga förhållanden på arbetsplatsen genom att skapa en positiv effekt hos båda parter (*påverkan – bekräftelse*), genom att hjälpa människor att hitta *likheter* och våga vara *självutlämnande* och slutligen genom att *omforma hierarkiska förhållanden*. Jag väljer att relatera Coopers forskning till skolmiljön för att utifrån den kunna resonera kring inte bara kollegierelationer utan även lärare/elev relationer.

Att vara självutlämnande inför elever med hjälp av humor är något som diskuteras av Mordechai Gordon.³⁷ Han menar att förmågan att kunna se saker ur ett humoristiskt perspektiv och att kunna skratta åt sig själv och tillvaron i största allmänhet, hjälper utvecklingen och främjandet av många av de moraliska dygder som gör att man blir en uppskattad samhällsmedlem. Humor i sig är ingen dygd men den hjälper till att förbättra dessa. Med dygder avser Gordon olika personliga egenskaper eller vanor som är tveeggade, men som används med förnuft och därmed bidrar till att skapa goda interpersonella relationer. Att ha förmågan att kunna se sig själv utifrån och vid behov kunna skämta om sig själv ur olika perspektiv, avhjälpes enligt Gordon inte bara inre stress utan det främjar också utvecklingen av vår ödmjukhet, öppenhet, ärlighet och tålmod. Inte bara gentemot andra utan också inför oss själva. Han relaterar detta till läraryrket genom att diskutera två av sina lärare från det förflutna, som båda skämtade om sig själva med framgång. Gordons uppskattning för denna humorstrategi är stor. Han menar att fördelarna med att våga visa sig mänsklig genom att skämta om sin egen otillräcklighet inför eleverna är många.

Framförallt pekar han på att man genom detta kan utveckla elevers kreativitet och kritiska tänkande. Han menar också att lärare genom att våga skämta om sina egna fel och brister kan avdramatisera institutionella stressfaktorer som till exempel bedömningsituationer och därigenom skapa andrum för både sig själva och eleverna. Det kan också vara en nyckel till att lyckas i förhandlingarna kring klassrummets identiteter; genom att vara självutlämnande och prestigelös bygger man relationer som bygger på respekt och att man ser individen; relationer som *utvecklas positivt* i förändring (min tolkning och kursivering). Gordon tar också upp nackdelarna med att använda sin egen otillräcklighet som ett mål för humorn, detta kan relateras till den allmänna diskussionen kring humorbruk i klassrummet. Om man i alltför hög utsträckning och i fel sammanhang driver med sig själv så kan det ogynnsamt för undervisningen. Man får inte kompromissa yrkesrollen genom att riskera att tappa respekten hos elever eller på annat sätt påverka deras upplevelse av skolan negativt. Han menar dock att professionella lärare oftast vet var gränsen går.

³⁷ Mordechai Gordon *Learning to laugh at ourselves: Humor, Self-transcendence, and the cultivation of moral virtues*. Educational Theory Vol. 60, No 6 pp 735-749 (2010).

5. Metod

5.1 Kvalitativ intervjustudie

Trost menar att en intervjuare ska sträva efter att försöka få svar på frågan *hur* snarare än på frågan *varför*. Intervjuarens mål bör vara att komma åt *livet*; att komma åt människors sätt att resonera, reagera eller att försöka upptäcka olika handlingsmönster.³⁸ Den kvalitativa forskningsintervjun söker alltså förstå världen från undersökningspersonens synvinkel, utveckla mening från deras erfarenheter och avslöja deras levda värld som den var före de vetenskapliga förklaringarna.³⁹ Med dessa ord ringades i bakhuvudet har jag valt att genomföra en kvalitativ forskningsundersökning i intervjuform. Detta eftersom mitt syfte varit att djuplodande undersöka hur individer resonerar kring ett begrepp ur olika perspektiv och då jag i allmänhet tycker det är ytterst intressant att lyssna på och försöka tolka människors funderingar.

Genom att planera och utföra strukturerade intervjuer har jag försökt att få fram så mycket material som möjligt att arbeta med. Jag använder termen strukturerad i den betydelsen att huvudfrågorna är desamma men att de är öppna och därför genererar ostrukturerade svar och eventuellt också ostrukturerade följdfrågor.⁴⁰ Strukturerade intervjuer kan således sägas vara sådana där intervjuaren utgår ifrån ett antal öppna frågeställningar kring ett specifikt område. Detta med målsättningen att utifrån respondenternas utläggningar kunna tillämpa olika följdfrågor som maximerar utfallet och skapar den heltäckande bild av deras tolkningar och upplevelser som man hoppas kunna analysera utifrån.

5.2 Urval av informanter

Jag valde att intervjua sex gymnasielärare från samma skola i en mellansvensk stad. Jag är sedan tidigare bekant med skolan och i olika utsträckning även med samtliga respondenter och valde att enbart intervjua gymnasielärare eftersom jag själv läser mot gymnasiet och därför kan dra personlig nytta av undersökningen. Jag tog ingen hänsyn till lärarnas ämnesinriktning i urvalet då jag ville att detta skulle vara något som eventuellt skulle komma upp naturligt i samband med intervjuerna. Innan jag gick vidare försäkrade jag mig däremot om att samtliga de tilltänkta informanterna medvetet använder humor som en del i undervisningen, då jag anser detta vara en grundförutsättning utifrån syftet med studien. Detta gjordes genom att inledningsvis under vårt första enskilda möte ställa en direkt fråga till dem. Antalet informanter bestämdes utifrån tanken att kunna lägga ner mesta möjliga tid på analys, och urvalet gjordes strategiskt för att garantera variation.⁴¹ Genom att göra ett strategiskt urval väljer forskaren ut ett antal variabler som är av teoretisk betydelse; vissa ständigt relevanta som till exempel respondenters kön och ålder. Sedan väljer man ut ett litet antal där värdena eller egenskaperna är lätt iakttagbara för att sedan välja ut kategorier (variabeln kön blir uppenbarligen två kategorier); slutligen skapar man utifrån detta en egenskapsrymd bestående av olika varianter (celler) som man fyller med informanter. Ju fler variabler och ju fler värden, desto fler celler.⁴² Mitt urval baseras endast på de två tydliga variablerna kön och ålder (man eller kvinna över eller under 40 år) eftersom jag anser att

³⁸ Jan Trost *Kvalitativa intervjuer*. Författaren och Studentlitteratur. Lund (2010).

³⁹ Steinar Kvale & Svend Brinkmann *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Författarna & Studentlitteratur. Lund (2009) s. 17.

⁴⁰ Trost (2010) s 40.

⁴¹ Ibid. s.130.

⁴² Trost (2010) s. 138f.

ytterligare kategorisering skulle kännas konstlat; jag tänkte endast på att få så bra spridning som möjligt ålders- och könsmässigt. Mina respondenter kan delas in i följande fyra celler:

- kvinna – äldre (2 informanter)
- man – äldre (1 informant)
- kvinna – yngre (1 informant)
- man – yngre (2 informanter)

5.3 Intervjuprocessen

Genomförandena av mina intervjuer skedde under tre dagar, fördelade över en sammanhängande tvåveckorsperiod. Jag kontaktade och fick klartecken från samtliga informanter ungefär en månad innan genomförandena och mejlade även ut frågorna veckan innan de första intervjuerna. Samtliga intervjuer genomfördes i olika skollokaler, fyra helt avskilt och två i lärarrummet. Intervjuerna tog mellan 30-60 minuter och spelades in med hjälp av en I-pod och mikrofon. Jag hade tidigare provat utrustningen för att garantera en bra ljud- och uppspelningskvalité. Respondenterna informerades om de etiska regler som omger intervjuprocessen, både i mejlkorrespondensen och strax innan intervjuerna genomfördes. Intervjuerna genomfördes planenligt; de små störningsmoment som uppstod under två av dem (korta avbrott för byte av lokal och för att dricka vatten) anser jag inte ha påverkat resultat överhuvudtaget.

Att jag som forskare i allra högsta grad påverkar intervjuprocessen är jag högst medveten om. Dessutom tar jag som person naturligt mycket plats och är en diskussionsmänniska. Därför hanterade jag den grundläggande maktassymmetri som är förenad med alla intervjusituationer genom att tänka på att i största möjliga utsträckning agera tillbakadraget och iklä mig forskarens kostym.⁴³ Detta utan att jag för den skull kompromissade alltför mycket med ambitionen att göra intervjusituationen till en behaglig upplevelse genom att bjuda på mig själv och därigenom öppna upp för informanten att göra detsamma. Det är genom mig kunskapen erhålls. Jag har tolkningsmonopol; därför var det alltså viktigt att överlag behålla en professionell distans och verkligen *lyssna* till informanterna under intervjutillfället.

För att säkra att den fysiska miljö som inramade själva intervjusituationerna skulle kännas bra för respondenterna, tänkte jag även medvetet på att lägga över så mycket som möjligt av planeringen av träffarna på dem; bland annat överläts helt åt dem att inom ramen för tvåveckorsperioden bestämma tid och plats. Beslutet att mejla ut frågorna innan togs också utifrån det faktum att jag kände att de skulle komma mer avslappnade till intervjutillfället om de fått tid att fundera kring ämnet som sådant, då det kanske inte är ett ämne man normalt funderar kring.

5.4 Analysmetod

Jag har valt att använda mig av den hermeneutiska metoden. Inom vetenskaperna så använder man numera inte sällan termen *text* (min kursivering) för praktiskt taget alla data som inte är numeriska. Allt från analyser av filmer, via konstverk till transkriberingar av intervjuer räknas som text. Även intervjuarens minne är en text om vi använder oss av minnet vid analysen. Alla våra texter är värdefulla och användbara för att uppnå så riktiga resultat som möjligt.⁴⁴ I det hermeneutiska perspektivet är tolkningen av en texts mening det centrala, med speciell fokus på de frågor som ställs till texten. Man tolkar texter med hjälp av sin egen förkunskap om dess

⁴³ Ibid. s. 48f.

⁴⁴ Ibid. s 154.

innehåll med målet att utvinna en godtagbar och gemensam förståelse av vad dess mening.⁴⁵ En uttolkare kan alltså inte ”hoppa ur” den förståelsetradition som denne lever i. Däremot kan denne försöka göra förutsättningarna klara för sig och söka bli medveten om till exempel hur vissa formuleringar av en fråga till texten bestämmer vilka former av svar som är möjliga.⁴⁶

I det hermeneutiska perspektivet tolkar man texter i en så kallad hermeneutisk cirkel genom att utifrån olika regler för tolkning relatera helheten till de enskilda delarna som sedan relateras tillbaka till helheten. Förutom att man *prövar* de olika delarna mot varandra så kräver den hermeneutiska tolkningsprocessen bland annat också att man har kunskap om textens tema och att den ska förstås utifrån sin egen referensram.⁴⁷ Tolkningsprocessen utgår ifrån en oftast diffus uppfattning hos uttolkaren kring textens mening, och fortsätter till dess att denne funnit den godtagbarhet och gemensamma förståelse som nämndes i föregående stycke. Enkelt uttryckt kan man säga att forskaren för ett förhoppningsvis produktivt cirkelresonemang; ett resonemang som leder till vedertagna slutsatser.

5.5 Reliabilitet och validitet

Jag anser mig ha säkerställt reliabiliteten i min undersökning såtillvida att mina intervjuer planerades och genomfördes utifrån samma mall, med samma grundfrågor och under snarlika omständigheter. Jag har under intervjuerna varit noggrann med att säkra intervju- och inspelningskvalitén genom att agera professionellt och inte försöka påverka informanternas svar, och genom att använda bra utrustning. Reliabiliteten i transkriberingarna anser jag ha säkerställt genom att jag transkriberat ordagrant och neutralt och endast inom parentes noterat om informanterna har skrattat eller fnissat i samband med tydliga skämt eller överdrifter. Jag anser att detta lämpade sig bäst då jag inte ville riskera att över- eller feltolka orden vilket eventuellt utropstecken, kursiveringar eller liknande skulle kunna ha orsakat; detta tillvägagångssätt anser jag också i största möjliga utsträckning ha säkerställt min transkriberingsvaliditet.⁴⁸ Den övergripande validiteten i uppsatsen anser jag mig ha säkerställt genom att hela tiden under forskningsprocessen ha satt mig själv under lupp och vägt varje resonemang och beslut noggrant. Jag har behandlat mitt material högst medveten om min egen påverkan på den process under vilket det tillkommit, samt om mina egna föreställningar kring materialet. Analysen har också gjorts utifrån dessa perspektiv och utifrån en solid teoretisk grundkunskap. Jag anser därför att mina tolkningar är rimliga och följaktligen att mina slutsatser är välgrundade.

5.6 Etiska överväganden

Forskarens roll som person, forskarens integritet, är som konstaterat avgörande för intervjusituationen; men också för den vetenskapliga kunskapens kvalitet överlag och för hållbarheten i de etiska beslut som fattas under undersökningens gång.⁴⁹ Därför har jag, sedan jag presenterade mitt projekt och de eventuella konsekvenser som ett deltagande kunde medföra och i detta lyckades försäkra mig om informanternas samtycke, fortsättningsvis också jobbat utifrån de förpliktelser som följer med forskningsprocessen. Då mitt ämne inte anses svårt att prata om eller på andra sätt kontroversiellt, vilket kan skapa oaktsamhet gällande till exempel

⁴⁵ Kvale & Brinkmann (2009) s. 66.

⁴⁶ Ibid. s. 226.

⁴⁷ Ibid.

⁴⁸ Kvale & Brinkmann (2009) s 200f.

⁴⁹ Ibid. s. 90.

materialhantering, har jag varit särskilt noga med att hela tiden ta etiskt försvarbara beslut. Jag har behandlat både mina informanter och intervjumaterialet konfidentiellt och i enlighet med tystnadsplikten, men har samtidigt försökt behålla transparensen i arbetsprocessen så långt det varit möjligt. Detta för att kunna säkerställa den vetenskapliga kvalitén.

6. Resultat

Det empiriska underlaget i detta arbete utgörs av sex längre intervjuer som presenteras tematiserat. Inledningsvis presenteras respondenterna på individuell basis under temat *Att hitta rätt kostym*. Syftet med detta tema är att belysa formell/informell humoranvändning och de för temat likartade resonemangen kring vad lärarna tycker är essentiellt för att lyckas undervisa med humor, *inte* att analysera lärarnas resonemang kring humor som begrepp och olika humorformer. Avsikten med att under detta tema inkludera dessa beskrivningar är istället att därigenom skapa en initial känsla och förståelse för respondenterna som personer vilket förhoppningsvis också medför en förhöjd läsoplevelse.

6.1 Resultatredovisning

Jag väljer att redogöra för mitt resultat genom att koppla frågeställningarna till fem olika teman. Inledningsvis presenteras mina respondenter individuellt under temat *Att hitta rätt kostym*. Vissa av resonemangen som förekommer under detta tema avhandlas antingen ur delvis andra perspektiv eller mer utförligt även senare. Respondenternas namn är av hänsyn till deras personliga sekretess fingerade.

6.1.1 Hitta rätt kostym

- Att våga vara sig själv

Henrik

Man går ju hela tiden mer eller mindre in och spelar en roll. Jag går ju in och är *läraren*, det är ju svårt att komma ifrån det. Men i den situationen så måste jag ju vara ärlig. Jag får ju inte gå in i en konstlad roll som jag ska försöka upprätthålla hela tiden, det blir ju ohållbart. Då tror jag man riskerar hamna i situationer där man blir inkonsekvent.⁵⁰

Henrik, som är medelålders och har jobbat som lärare i runt tjugo år, diskuterar sin användning av humor i klassrummet huvudsakligen utifrån ett mer övergripande resonemang kring sitt förhållningssätt till eleverna, och i relation till humorns sociala funktion. Han reflekterar över att han kan uppskatta och använda humor ur olika perspektiv, som till exempel för att underhålla, där han jämför bruket av humor med andra former av underhållning som action och skräck. Dock gör han en distinkt skillnad mellan detta och den sociala funktion som han menar att hans användning av humor fyller inom skolans värld. För att humor ska fungera menar Henrik att den måste komma naturligt och böttna i en personlig och ämnesmässig trygghet. Han menar att man måste försöka vara sig själv, vara medveten om förutsättningarna och känna sig avslappnad,

⁵⁰ Henrik

annars är: ”risken att man träffar fel”. Vidare menar han att humorn aldrig får ta för stor plats i undervisningen och relationsskapandet. Även om han anser att humor definitivt tillför och att det framförallt är viktigt att visa att man tycker det är roligt att undervisa, så menar han att det är svårt som lärare att försöka bygga klassrumsrelationer huvudsakligen grundade på humor. Istället menar han att en lärare måste hitta grunden till att kunna utveckla ett avslappnat humorklimat i klassrummet i en visshet om att denne är uppskattad och respekterad för sin ämnesmässiga kompetens.

Lena

Lena är i undre medelåldern och har jobbat som lärare i snart ett decennium. Även Lena gör skillnad på hur hon använder humor i och utanför klassrummet. För henne måste grunden för humor i klassrummet vara att den är: ”på något sätt på jämlik nivå”. Hon konstaterar att hennes humor oftast fungerar lite bättre med tjejer och att klassrumsversionen av den personliga humor som hon beskriver som: ”lite svart” och underfundig baseras på samma humorgrund men att den alltid yttrycks med större varsamhet och: ”med glimten i ögat”. Samtidigt konstaterar hon också att vad hon tycker är roligt och skämtar om beror mycket på vilket humör hon är på.

Lena menar att det är viktigt att i yrket behålla en professionell distans till eleverna och diskuterar sin egen roll delvis ur ett maktperspektiv. För henne innebär inte den förutbestämda maktfördelningen i klassrummet inte att man inte kan skratta och ha roligt tillsammans, men hon poängterar att all kommunikation i klassrummet är sprungen ur reflektion kring vad hon vill uppnå med undervisningen och att maktfördelningen mellan lärare/elev per automatik är ojämn; denna reflektion omfattar också humor. I likhet med Henrik menar hon att en lärares humorkommunikation kanske bäst reflekteras genom, och integreras med en entusiasm över ämnet och en närvaro från lärarhåll rent allmänt; humorn måste komma ur en säkerhet och en trygghet som är kopplad till erfarenhet och ämneskompetens. Först då kan man använda humor på ett avslappnat och förhoppningsvis givande sätt.

Johan

Johan är i 30-årsåldern och för honom är det viktigt att inte uppfattas som oseriös eller grabbig i sin humorkommunikation. Johan menar att hans ålder förmodligen gör det lättare för honom att skämta med eleverna eftersom de har gemensamma referenspunkter; att det kommer bli svårare med åren men att om man accepterar och omfamnar förändring så kan man använda humor hela yrkeslivet. Han använder ordet *specifik* om sin yrkeshumor. Han identifierar humor som en stor och viktig del av sin personlighet och lärarstil: ”Om man skulle ha tre ledstjärnor i lärargärningen så är nog humor en av de tre”, men pekar precis som de andra lärarna framförallt på humor som en del av det sociala kittet som allra viktigast för just yrkesutövningen.

Johan använder precis som Lena specifikt uttrycket: ”glimten i ögat” för att beskriva vad humorn definitivt måste innehålla när den används i klassrummet. Skämten får enligt Johan gärna vara råa men de måste alltid innehålla hjärtlighet, en ingrediens som inte nödvändigtvis måste finnas med i det privata. Sammantaget så framhäver han en mer lågmäld och torr humor, d.v.s. enligt hans definition humor som inte nödvändigtvis har en punch line, som den mest användbara i klassrummet. Sin privata humor beskriver han som sprungen ur samma källa fast mindre subtil och av det lite grövre slaget. Johan tror att om man använder mycket humor överlag så är det i

stort sett omöjligt att inte låta humorn influera ens arbetssätt. Det är när lärare som normalt inte kommunicerar humor i andra sociala sammanhang försöker göra det i klassrummet som det enligt Johan förmodligen oftast blir fel. I likhet med Henrik så menar också han att man måste akta sig för att låta humorn ta överhanden och att undervisning ur humorsynpunkt inte får bli: ”någon föreställning”.

Berit

Berit är i övre medelåldern och har jobbat som lärare sedan 1980-talet. För henne går humor ut på: ”att sätta guldkant på tillvaron, ett gott skratt förlänger livet”. Hon uppskattar ironi, situationskomik och ordvitsar; tycker att humor är ett viktigt inslag i klassrummet och belyser de sociala aspekterna genom att klargöra att humor är: ”ett positivt inslag i dialogen och samvaron med folk” och att den ofta fungerar som: ”ice breaker”. Att få folk att skratta genom regelrätta skämt är ingenting som Berit själv upplever att hon åstadkommer. Även Berit pratar om glimten i ögat och menar att i hennes fall så är det hennes sätt att prata och kommentera saker och ting som kan locka fram reaktioner hos andra. Hon sammankopplar i stor utsträckning sin humorkommunikation med förmågan att kunna bjuda på sig själv.

I likhet med de övriga intervjuade så menar hon att humoranvändningen inte får ta överhanden i undervisningen och att man som lärare måste utgå från sin personlighet och inte försöka förstå sig genom att bygga sin kommunikation på felaktiga grunder som blir ohållbara i längden. Hon menar att man inte bör bygga en image utifrån sin humor som innebär att eleverna förväntar sig att man ska vara rolig konstant: ”man får ju inte spela clown [...] hålla på och lattja för mycket [...] vi måste ju ändå sköta vår undervisning”. Hon menar att man måste vara trygg i sig själv och i sina ämnen och prestigelös för att kunna bygga en lärarroll där humoranvändningen tillför. Berit nämner sina barn som en källa till både inspiration och reflektion. Hon menar att hon delvis lär sig vad de yngre gillar för humor och hur de använder språket i humorsyfte genom att umgås med dem på fritiden, och att hon då även medvetandegörs kring sin egen humor och hur hon vill kommunicera den i sin yrkesroll.

Peter

Att det finns ett mått av överraskning med i humorn tycker Peter, som är på väg in i medelåldern och har jobbat som lärare i elva år, är viktigt. Han beskriver sin humor i termer som: ”svag för någon sorts svärta [...] att det ska finnas ett mörker”. Han menar att igenkänningshumor som botten i något slags vemod och en vardagsrealism och där man inte driver med människor på ett utstuderat vis är det som ofta får honom att dra på munnen. Nyhetsvärdet i humor är viktigt. Humorn måste erbjuda någonting annorlunda även om den är likande. Bland annat gör han en jämförelse mellan Nilecity och Klungan samtidigt som han krasst konstaterar att viss humor helt enkelt inte åldras med värdighet: ”Hasse och Tage är inte lika kul idag som mamma och pappa tyckte i slutet på 70-talet”.⁵¹

⁵¹ Nilecity var en populär svensk humorserie som skrevs och framfördes av Killinggänget under början av 1990-talet där mycket av humorn baserades på ironi och det tragikomiska. Klungan är en humorgrupp från Umeå som under 10-talet har rönt stora framgångar med liknande humor, bland annat i TV-serien *Ingen bor i skogen*. Hans Alfredsson och Tage Danielsson var ett komikerpar som var omåttligt populära i Sverige under flera decennier.

Peters humor återspeglas enligt honom ofta i undervisningen och han tycker att humor är en viktig del av kommunikation och av yrkesrollen. Han resonerar kring i vilken utsträckning han använder humor i olika grupper där han paradoxalt nog menar att han förmodligen använder humor mer i grupper där han känner att den: ”går hem”, men att han nog ibland också kan: ”dra på extra mycket” i grupper där eleverna inte ger någon respons.

Oavsett hur mycket humor han väljer att förmedla så menar också Peter att det avgörande för om humorn ska fungera är att man utgår från sig själv för att inte riskera att hamna i ett rollspel. Han menar att man signalera att man måste ha distans till sig själv och ämnet, att bjuda på sig själv och inte vara rädd för att misslyckas. I relation till detta resonemang så förtydligar han också att även om han är högst medveten om sitt humorbruk och hur han vill uppfattas så kan han ibland inte låta bli att skämta, även fast han känner att han av olika anledningar inte borde; detta eftersom humorn är en så stor del av hans personlighet. Han gillar att utmana elevernas tänkande genom att använda det: ”lite torra och konstiga” och menar att det ofta vore mer konstlat för honom att inte skämta och att han därför tar risken att kanske uppfattas som lite udda inledningsvis; detta eftersom han menar att han är tillräckligt trygg i sin lärarroll för att i längden kunna nå fram till de flesta med sin humor. Peter menar att hans egna humorreferenser förändrats och idag inte ligger lika nära eleverna som de gjorde när ålderskillnaden var mindre, vilket påverkar hans förhållningssätt. Han poängterar faran med att försöka skämta på elevernas villkor om man inte känner sig bekväm i deras humor eftersom man då riskerar att bli sedd som någon som försöker för mycket.

Kerstin

Kerstin är runt 50 år och har jobbat som lärare nära halva livet. Hon relaterar begreppet humor till ett synsätt; ett sätt att se på tillvaron och händelser positivt och att också kunna se potentialen i människor. Kerstin menar att hennes privata humor kanske är lite mörkare än den hon generellt sett använder i yrket och hon pekar framförallt på de sociala aspekterna av humor i relation till yrket. I relationen med eleverna så betonar hon vikten av att använda humor i klassrummet och att hon anser det vara en viktig del i kommunikationen även om hon också klargör att det är viktigt att hitta balansen mellan lek och allvar. Användningen av alla humorformer, men speciellt ironi, måste vara med elevernas ålder och känslomässiga mognad i åtanke. Man måste skämta så att de på något sätt förr eller senare förstår ens humor; skämten måste utgå från en gemensam begrepps- och referensram. Hon menar att det är viktigt att hålla sig uppdaterad kring hur och vad elever skämtar om för att bättre kunna kommunicera med dem överlag och nämner precis som Berit sina barn som en källa till uppdatering. Dock klargör hon att även fast hon försöker hänga med i hur elever humorkommunicerar, så aktar hon sig noga för att försöka skämta om saker som för tjugo år sedan kanske kunde ha fungerat eftersom hon då var nära eleverna i ålder men som hon menar idag förmodligen skulle få dem att utbrista: ”Tanten har gått överstyr!”.

Kerstin identifierar också sambandet mellan humor och självdistans och detta kan relateras till hennes grundsyn på vad humor är, och till hennes resonemang kring humor som en försvarsmekanism. Hon menar att humorn kan vara ett sätt att hantera stress både för henne och för eleverna och att hon ofta antar ett humoristiskt synsätt när hon stöter på problem då hon signalerar till hjärnan att inte bryta ihop utan istället försöka se humorn i situationen.

6.1.2 Man är aldrig bättre än sitt senaste skämt

- Varför och när?

Humor är ett sätt att ta plats och sätta sig själv litegrann i centrum. Syftet är väl inte egentligen det utan det fyller en social funktion; att bidra till ett samtal eller bidra till en relation och våga utelämnas sig själv men också att till viss mån att vi ska underhålla andra, att andra ska tycka det är trivsamt att vara med oss.⁵²

När en av lärarna diskuterar vad humor går ut på i klassrummet så sammanfattar denne samtidigt ganska exakt kärnan i hur samtliga intervjuade övergripande resonerar i ämnet. Att genom humor bygga gemenskap och ett bra arbetsklimat i klassrummet menar samtliga intervjuade är det övergripande målet med deras humoranvändning. En annan betonar ordet *tillsammans* och menar att allt bygger på att: ”man har en glad och positiv attityd som bland annat kan vara att man skojar om saker”.⁵³ Mer specifikt så framhålls följande anledningar till *varför* de använder humor som inte nödvändigtvis är direkt kopplad till ämnesundervisningen:

- För att lösa konflikter och ibland delvis för att diskutera svåra och nödvändiga frågor som rör t.ex. mobbing eller värdegrund.
- För att försöka höja elevernas humormedvetenhet och utvidga deras humorhorisont.
- För att underhålla sig själva.
- För att på ett hjärtligt sätt driva med eleverna individuellt eller som grupp.
- För att eleverna ska känna sig sedda.
- För att genom att driva med sig själva avdramatisera olika frågor och eventuella misstag.
- För att tydligt visa att de tycker det är roligt att umgås med eleverna.

När vi diskuterar humor *i tydlig relation* till ämnesundervisningen så kopplas användningen av humor framförallt till att de på olika sätt vill få med sig eleverna och skapa intresse och entusiasm. De nämner personliga berättelser, ordlekar, planerade humoristiska inlägg i föreläsningar, samt olika sätt att i situationen skämta kring elevers frågor eller kring ämnet överlag. Kontentan av deras resonemang är att de samtliga försöker använda humor för att eleverna ska tänka till lite extra; att de kanske kommer att betrakta ämnet eller uppgiften på ett annorlunda sätt och/eller som gör ämnet eller situationen roligare/mer begripligt för eleverna.

Varför lärare använder humor i klassrummet kan också kopplas till ett tidsperspektiv. Alltså blir frågan också: *När* använder lärare humor i klassrummet? Samtliga lärare som jag intervjuat relaterar medvetet eller omedvetet på olika sätt sin användning av humor i klassrummet till spontanitet. De menar att deras humor oftast är ögonblicklig och helt beroende på situationen, och att en försvinnande liten del, eller inga alls, av deras humoryttringar är planerade i förväg. Samtidigt så diskuterar alla hur de medvetet och, om inte detaljplanerat så i alla fall förutbestämt, ofta använder någon form av humor specifikt för att få igång grupper *i början* på lektioner; detta för att sedan mer eller mindre lägga locket på när väl själva arbetsportionen av lektionen har etablerats. Samtliga kopplar den första delen av detta resonemang till humor som socialt smörjmedel och den avslutande delen till balansen i klassrummet; de inte vill ha en *för* uppsluppen stämning i gruppen när det är dags att fokusera på det faktiska skolarbetet.

⁵² Henrik

⁵³ Kerstin

Av samtliga lärare så var det endast Kerstin som relaterade sin humoranvändning till någon annan specifik del av lektionen. Hon nämnde att hon ibland också medvetet försöker *avsluta* lektionerna på ett humoristiskt sätt. Dels för att eleverna ska känna ett mervärde men också för att hon vill ge kollegorna en glad klass till den efterföljande lektionen. Avslutningsvis resonerar även samtliga kring att deras humor gradvis tar både större utrymme och blir mer personlig ju mer de umgås med eleverna och att detta påverkar både *hur*, *när* och *varför* de skämtar med dem.⁵⁴

6.1.3 I verktygslådan

- Om att skapa kontakt

Jag gillar att spela till exempel TV-spel så då vet jag, även om inte jag och eleverna spelar samma spel, så vet jag ju vad de gillar och då är det ju en sådan där grej som jag kan skämta om.⁵⁵

Hur lärare skapar kontakt med hjälp av humor är naturligtvis väldigt individuellt. Intervjuresultatet visar dock överlag att det vanligaste sättet att försöka knyta an på ett personligt och gruppmissigt plan genom humor är att relatera till elevernas vardag på olika sätt genom att driva med dem om typiska generationsskillnader som språk användning eller klädsel, eller genom att bjuda på sig själv och visa upp en mindre stram sida genom att berätta anekdoter där man tydligt driver med sig själv och/eller olika sociala fenomen för att avdramatisera situationer. Vanligt är också att man försöker knyta an till eleverna genom att hitta saker att skämta om i ämnesstoffet, saker som man tror de kan relatera till och som därmed för eleverna närmare både läraren och ämnet som sådant.

Johan som är yngst i min intervjustudie berättar (citatet ovan) om hur han hittat ett ämne som han skämtar kring med regelbundenhet. Han håller sig uppdaterad, skämtar ofta om generella saker som hör tonåren till och tycker det fungerar bra. Han använder ofta sin, som han själv identifierar som, torra humor i grupper där eleverna har tillräcklig självdistans för att förstå att han med ironi eller satir på ett hjärtligt sätt driver med deras ålder och vad de gör på fritiden. Han exemplifierar med hur han eventuellt skulle kunna skämta kring vad eleverna gjort under en helg i en sådan klass (där flera förmodligen redan har tagit körkort och i vissa fall redan flyttat hemifrån) för att få igång en dialog och för att ha roligt: ”Jaha, hur är det med dig? Vad gjorde du i helgen då? Jaha. Och ni var ute och tog cyklarna ner till kiosken? Jaha, vad trevligt. Fanns det någon Cola där? Blev ni sockersjuka?”

Berit i sin tur spelar ofta på att hon inte är särskilt intresserad av eller duktig på teknik. Hon menar att hon ibland spelar lite extra på att hon inte får igång till exempel en dator eller andra tekniska hjälpmedel eftersom hon märker att det både roar och engagerar eleverna: ”Jag minns det här med ljudkabeln, ja men jag har satt in alla kablar och gjort allting, men då hade jag väl inte slagit på ljudet då. Och de tyckte de var kul, ettorna”. Peter, som undervisar i filosofi, konstaterar att: ”det är ju så mycket konstiga saker man pratar om där, det är bara på filosofin som man kan diskutera en sådan fråga om kaffekoppen finns eller inte”. Han nämner också att han kan bli fysisk med vissa elever och grupper, förutsatt att de etablerat den typen av

⁵⁴ *Hur* lärarna konkret skämtar med elever behandlas under efterföljande rubrik

⁵⁵ Johan

humorförhållande. Han tar sina idrottsklasser som exempel och berättar att han kan skämta med dem genom att ibland dra ner deras kepsar över ögonen, genom att ta deras mobiltelefoner från dem eller genom att kommentera deras fysik: ”Ja men du som är hockeyspelare och tränar tre dagar i veckan, visst orkar du gå? Men du orkar inte gå till skåpet och hämta pennan du har glömt. Träningen verkar inte ge så mycket?” Peter ger även ett exempel på planerad humor relaterad till det skrivna språket, något som även Berit, Johan och Kerstin diskuterar. Bland annat inkorporerade Peter följande fråga vid ett provtillfälle för att lugna eleverna och få dem att slappna av:

Jag hade en kurs i kommunikation, det handlade om konflikter. De fick en halv poäng och de skulle svara på, och ge en kort motivering till vilken av de tre följande personer de skulle vilja ha på sitt lag eller på din sida vid en konflikt: Rambo, Conan Barbaren eller Bamse? Det fanns ju ett rätt svar och det var ju naturligtvis Bamse för han är snäll och tar inte till våld i onödan.⁵⁶

Slutligen så delar också Henrik en anekdot om ett tillfälle där han skulle vara borta en lektion. Då han berättade det för klassen hörde han en försynt tjej utstöta: ”Yes!”. Han tyckte det var roligt och visste att han kunde skämta med eleven så han replikerade med spelad stötthet; ”Va? *Men* vad säger du för någonting?”. Han spann vidare på den uppkomna situationen ytterligare eftersom han såg att trots att tjejen kände sig lite förlägen så såg han också att hon tyckte att det var roligt vilket resulterade i användningen av uttrycket ”Yes” mellan dem en period efteråt. Till exempel så kunde Henrik under genomgångar vända sig till tjejen och fråga: ”Vad säger vi om det här? Är det här Yes! eller?” vilket fick dem båda att dra på munnen.

6.1.4 Att hålla sig på banan

- När humorn slår fel

Vi pratade kristendomen i svenskan för en massa år sedan. Jag hade en teknikklass med bara killar där en elev var Livets Ordare. Han med sin verklighet kunde ju inte förstå det jag sa om det här med revben och att det kanske var lite intressant. Då vart han faktiskt lite upprörd minns jag. Han fick ju övriga klassen mot sig för då hade jag och klassen samma uppfattning, men han är ju inlärd att det gick till som det stod i bibeln. Det var en krock.⁵⁷

Lena berättar om när hon skämtade om religion och det ledde till en diskussion mellan en elev och henne själv, som även kom att involvera övriga klassen. Den situation som Lena beskriver är överlag den som lärarna i studien identifierar som viktigast att undvika när man skämtar i klassrummet; man *får* inte riskera att ens skämt missuppfattas och därmed sårar individer eller grupper. Yrkesrollen kräver att man noga tänker över sitt humorbruk överlag så att balansen mellan lämpligt och olämpligt upprätthålls. Man måste hålla distansen till eleverna även i sitt humorbruk och hela tiden tänka på konsekvenserna av sitt skämtande i ett större perspektiv än vad man kanske gör privat i vissa situationer. Samtliga lärare uppvisar en medvetenhet kring detta och alla utom Berit diskuterar också humor allmänt utifrån skillnader mellan det privata och det professionella. Samtliga diskuterar också på olika sätt vikten av att veta när man ska använda humor eller inte och av att kunna återta kommandot och få eleverna fokuserade på lektionsinnehållet när deras skämtande har lett till en alltför uppsluppen stämning i gruppen; att

⁵⁶ Peter

⁵⁷ Lena

det har blivit för (som både Johan och Henrik uttrycker det): ”slamsigt och skrattigt”. Intervjuerna visar att det även råder koncensus kring vad som är viktigast att göra när humorn på något sätt fallerar. När lärarens humor sårar så gäller det att ta samtalen och reda ut situationen med berörda parter per omgående för att behålla en god relation. Att direkt ta tag i situationen och samtala kring humoryttringar gäller också om lärarna uppfattar att elever skämtar på ett olämpligt sätt och att detta får konsekvenser för miljön i klassrummet.

Om man skämtar utan att få någon respons, antingen för att humorn missförstås eller går obemärkt förbi på grund av att man inte förankrat den på något sätt hos eleverna, så diskuteras två huvudsakliga strategier, att förklara eller att låtsas som ingenting. Lärarna återkommer konstant till olika humor för olika tillfällen och grupper. Det gäller att ha självdistans och att vara lyhörd och flexibel. Dels så att man kan skratta åt sig själv tillsammans med eleverna men också så att man inser när det är läge att diskutera vad man försökt skämta kring och när det gäller att bara är att låtsas som ingenting och gå vidare med lektionen.

6.1.5 Vem vill inte vara rolig?

- Att använda humor med kollegorna

I klassrummet är det ju mitt konkreta jobb på något vis, att jag ska leverera något; uppdraget. Utanför klassrummet, i arbetslaget eller i fikarummet så har det nog helt att göra med *vem* det är. Är det personer som jag gillar mer och tycker det är kul att prata med så har jag lättare att vara skämtsam. Jag har funderat på det och det är något jag skulle vilja ändra på för det är ofta till ens fördel i skolan att man får många kontakter.⁵⁸

Samtliga av de intervjuade lärarna betonar vikten av att kunna dela humor med kollegorna. Merparten betonar också vikten av att kunna diskutera elevernas humor och vad som är lämpligt med sina kollegor, även om de har olika erfarenheter av detta i praktiken. De skämtar överlag inte så annorlunda med kollegor de inte har en närmare relation med än med eleverna, men skämtar samtidigt mer personligt med de kollegor som de kommit nära genom åren. Berit och Lena resonerar på olika sätt kortfattat kring humor kopplat till kollegorna i arbetslaget och konstaterar att de av olika anledningar ofta varken har tid eller ork att interagera humoristiskt med kollegorna. De övriga diskuterar humor i relation till kollegorna mer ingående och på ett mer personligt plan.

Peter reflekterar över sin roll som kollega (citatet ovan) och menar att han ibland önskar att han hade lättare för att använda sin humor som social språngbräda med arbetskamrater han inte känner så väl. Han diskuterar denna upplevda oförmåga som: ”en brist i min sociala kompetens” och pekar på det faktum att hans humoranvändning bland kollegorna påverkas av att han inte umgås med dem varken i samma utsträckning eller under samma premisser som med eleverna. Yrkets natur gör att man oftast inte ses med samma frekvens som på andra arbetsplatser. Peter menar att detta påverkar hur och i vilken utsträckning han skämtar med kollegor eftersom han definitivt inte vill riskera att missförstås då det finns färre tillfällen än med elever att reda ut eventuella missförstånd. Han pekar samtidigt på det faktum att han i klassrummet medvetet använder humor för: ”att de ska trivas”. Tillsammans med kollegorna är inte denna press lika påtaglig och därför tror Peter att han ibland kanske uppfattas som: ”lite tråkigare” och mer

⁵⁸ Peter

reserverad utanför klassrummet. Även Henrik diskuterar sin humor kopplat till kollegorna utifrån ett liknande perspektiv. Han menar att det inte alls är lika självklart för honom att använda humor bland kollegorna som med eleverna. Han pekar också på det faktum att lärare inte umgås lika frekvent som andra yrkesgrupper som en faktor för humorkommunikationen och att det till exempel finns en risk att det uppstår en felaktig bild av kollegors humor på grund av detta. Henrik berättar bland annat om att han ofta använder ironi och att det ställt till det för honom: ”Någon, en person som jag trodde var väldigt nära, har sagt att ”Du ljuger ofta” och det kände jag att ”Men vad tokigt det här blev, har du upplevt mig så under så många år?”. Kerstin pekar på vikten av att i lärarlaget ha högt i tak, att kunna skratta tillsammans och att kunna diskutera humor och dess användning för att förbättra undervisningen är viktigt. Även Johan belyser tydligt den internhumor och de humorrelationer som kan uppstå i väl fungerande lärarlag som användbara i undervisningen. Han menar att genom att skämta med varandra framför eleverna och visa att man har goda relationer, hjälper man varandra att skapa liknande relationer i varandras klassrum.

6.2 Sammanfattning

Resultatet visar att lärarna i studien i huvudsak kommunicerar humor i klassrummet för att skapa goda relationer mellan sig själva och eleverna, samt för att bättre hantera stress. De diskuterar samtliga sin humorkommunikation på ett professionellt sätt genom att tydligt markera skillnader mellan privat/informell och offentlig/informell kommunikation och att de själva medvetet beaktar dessa skillnader i sin humorkommunikation med elever. Informanterna grundar sin humor i en övergripande pedagogiskt tanke, och har överlag utvecklat mer eller mindre genomtänkta strategier för humor i klassrummet.

Lärarna använder olika former av humor som till exempel olika former av ironi, ordvitsar och sarkasm och utgår bland annat från humor kring sin egen person eller olika ämnen för att nå olika elevgrupper. De använder också humor för att underlätta diskussioner kring svårare ämnen som till exempel utsatthet av olika slag. Informanterna pekar på humor som en viktig del av deras yrkesroll men också på att de inte använder humor explicit för att underhålla; de är noga med att aldrig låta humorn ta fokus från själva undervisningen. Resultatet visar också att lärarna använder humor i begränsad omfattning i undervisningen utan mer för att inspirera och skapa förutsättningar *för* undervisning.

Lärarna i studien diskuterar också avigsidorna med humorkommunikation. De pekar på att humorn absolut inte får missbrukas eftersom detta kan leda till att elever såras och till att undervisningsmiljön försämras. De är medvetna om riskerna med att använda humor i klassrummet och resonerar också på likande sätt kring hur man hanterar mindre lyckad humor. Lärarna menar att det gäller att kunna bedöma allvaret i situationen genom att läsa reaktionen man får från eleven/gruppen och utifrån detta ta ett beslut om man bara ska låta humorförsöket passera och gå vidare med lektionen eller om man är tvungen att ta upp sitt försök att vara rolig för att undvika negativa konsekvenser.

Respondenterna diskuterar vikten av att kunna använda humor med kollegorna, speciellt inom arbetslagen. Överlag menar de att det är viktigt att kunna ha högt i tak och att även kunna diskutera humorklimatet i klassrummet ur pedagogiskt hänseende, både vad som är lämpligt och hur elever skämtar överlag. Även vikten av att visa goda kollegierelationer inför eleverna som en del i det pedagogiska arbetet nämns. Utöver detta resoneras det också kring vilka faktorer som påverkar lärarnas kommunikation överlag. Bland annat diskuteras skillnader mellan hur man använder humor med kollegor och elever där yrkets sociala förutsättningar (olika tids- och rumsfaktorer) pekas ut som betydande för hur vissa av lärarna väljer att kommunicera humor.

7. Analys

I denna del analyseras resultatet utifrån ett interpersonellt kommunikationsperspektiv kopplat till humorteori och tidigare forskning. Samtliga lärare i studien är väl medvetna om hur och varför de kommunicerar humor och hur de genom detta vill bli uppfattade. De diskuterar sin humorkommunikation på ett sätt som tyder på att de alla har de interpersonella färdigheter som Dimbleby & Burton identifierar; färdigheter som krävs för att använda humor i kommunikationen med gott resultat.⁵⁹ Hur och varför lärare använder humor kan också, enligt studiens teoretiska utgångspunkter analyseras utifrån samtliga av humorns kommunikativa funktioner.

7.1 Humor och interpersonell kommunikation

Förmåga att värdera den sociala situationen och anpassa sin humorkommunikation därefter är något som utmärker samtliga lärare. När de diskuterar sin humorkommunikation i klassrummet återkommer de hela tiden till vikten av att den inte på något sätt får kompromettera undervisningen och den seriositet som de anser i grunden bör prägla förhållningssättet till elever. Humorn måste användas med omdöme, som ett pedagogiskt verktyg. Sådan humor anses förbättra klassrummets sociala miljö och lärandesituationer. Distinktionen mellan offentlig/privat, formell/informell kommunikation styr lärarnas självpresentation; i klassrummet censureras den privata humorn för att inte påverka lärarpositionen och/eller klassrummets sociala miljö negativt. Peter, den ende som resonerar kring att han ibland försöker skämta även om han vet att han riskerar att eventuellt missuppfattas, gör reflektionen inom ramen för en självanalytisk insikt kring humoranvändning. Han är tydlig med att han vet var gränsen går och att hans humor oavsett omständighet aldrig får användas så att den sårar eller på annat sätt får elever att känna sig illa till mods i klassrummet. Därför är det osannolikt att de eventuella missuppfattningar eller missförstånd som hans humor kan leda till allvarligt skulle äventyra hans förtroende från eleverna.

Lärarnas resonemang tyder dock överlag också på att de, även om de agerar kontrollerat, kan vara flexibla i sin humorkommunikation; de har förmågan att omdömesgillt gå ur sin egen säkerhetszon och öppna upp sig för eleverna via humorn. Bland annat genom att driva med sig själva och olika aspekter av verksamheten. De resonerar överlag kring självutlämnande humor och andra perspektiv på sin person som till exempel ålder och kön, på ett sätt som indikerar väl utvecklade och positiva självbilder. En positiv självbild är något som Dimbleby & Burton menar

⁵⁹ Dimbleby & Burton (1999).

bland annat hjälper oss att se positivt på att tala och lyssna.⁶⁰ Lärares förmåga att se saker humoristiskt diskuteras också av Gordon som menar att denna interpersonella färdighet hjälper dem att till exempel avdramatisera institutionella stressfaktorer och att bygga respektfulla relationer.⁶¹ Kerstins reflektion kring sin ålder, Johans kring grabbighet och Berits kring självutlämnande humor exemplifierar detta väl; förmodligen stämmer den bild de har av sig själva som humorister relativt väl med den bild som eleverna faktiskt har av dem. Denna perceptuella färdighet bidrar till att lärarna i studien förmodligen sällan eller aldrig hamnar i situationer där deras humoranvändning negativt påverkar deras lärarroll ur den aspekten att elevernas förtroende för deras ämneskompetens ifrågasätts, även om eleverna inte nödvändigtvis tycker de är roliga alla gånger.

Det faktum att samtliga lärare i studien också tydligt urskiljer samma faror med att använda humor, det vill säga att man inte får riskera att såra eleverna genom missriktad och olämplig humor, och att de för liknande argument kring hanteringen av fallerad humor kan också relateras till de sociala och perceptuella färdigheter som diskuteras av Dimbleby & Burton.⁶² Genom att kompetent ha analyserat sig själva och sin professionella ställning kan de läsa av andra känslotillstånd, bedöma elevers attityder och därigenom identifiera opassande humorkommunikation, både allmänt och utifrån sin egen person. De gånger när de ändå begår misstag hjälper dessa färdigheter dem också att professionellt hantera situationen genom att till exempel adressera sin egen kommunikation för att undvika missförstånd, eller genom att bara gå vidare med lektionen när de bedömer att det är lämpligt. Perceptuella och sociala färdigheter styr till stor del också det ickeverbala beteendet, enligt Dimbleby & Burton bland annat i justeringen av reaktioner på feedback.⁶³ Därför blir det rimligt att utifrån lärarnas medvetenhet kring hur man bör hantera negativa situationer också dra slutsatsen att de är medvetna om hur ickeverbala justeringar kan påverka situationer.

Förutom att de kan läsa av elevernas kroppsspråk vet de också att deras eget är avgörande för humorförmedlingen, men även för när den inte går som planerat. Förmågan att justera och kontrollera sin ickeverbala kommunikation hjälper dem alltså att dölja felsägningar eller misslyckade skämt vid de tillfällen då det inte är nödvändigt att förklara dessa närmare för att undvika negativa påföljder. Enligt Dimbleby & Burton är denna förmåga väldigt svår att utveckla.⁶⁴ Lärarnas resonemang kring farorna med att använda humor belyser också tydligt det faktum att de inte medvetet försöker använda humor för att själva känna sig överlägsna (överlägsenhetsteori) andra grupper eller individer.

Lärarna diskuterar sin humoranvändning som en interpersonell strategi, och sitt yrke kopplat till begreppet roll; även om inte alla använder denna term. Speciellt tydligt blir detta när de diskuterar hur de använder humor rent praktiskt för att ta kontakt med eleverna – den sociala dimensionen av humor. Resultatet visar att de använder humor för att vinna sociala fördelar och att deras lyhördhet och empatiska förmåga hjälper dem att analysera olika individers eller elevgruppers humorkommunikation.⁶⁵

⁶⁰ Dimbleby & Burton (1999) s81.

⁶¹ Gordon (2010).

⁶² Dimbleby & Burton (1999) s. 96, 101ff.

⁶³ Ibid. s. 73.

⁶⁴ Ibid. s. 58ff.

⁶⁵ Ibid. s. 70.

Analyserna använder de sedan för att hitta vägar att tillämpa sin personliga humor som en del i lärarrollen; antingen ögonblickligen när tillfälle ges som i Henriks ”Yes” exempel, eller för att kunna hitta mer eller mindre konstanta konversationsområden eller praktiska göromål där de vet att deras typ av humor kommer till sin rätt eller där de kan skämta om ett ämne. Till exempel är Johans humorkommunikation kring ”gaming” och Berits kring dataovana typexempel på detta.⁶⁶

Dimbleby & Burton menar att: ”interpersonell kommunikation både definieras och definieras av genus/kön”.⁶⁷ Ingen av lärarna i studien förde några längre resonemang kring sin humoranvändning kopplat till genus/könsfrågor utan majoriteten konstaterade att det säkert spelar in men att de inte funderar så mycket kring det. Intervjuerna med kvinnorna - varav två intervjuer även är noterbart kortare än de med männen - och resultatredogörelsen - där redovisningen av kvinnornas intervjuer tar mindre plats än sina manliga motsvarigheter, åskådliggör att kvinnorna i studien resonerar kring sin egen humor och sig själva som humorister i mindre utsträckning än männen. Analyserar man så också resultatet utifrån *hur* lärarna diskuterar sin humor framkommer att kvinnornas resonemang är mer återhållsamma än de manliga kollegornas.

Det är alltså inte så att kvinnorna diskuterar humorkommunikation utifrån ett genusperspektiv i mindre eller större utsträckning, utan det är alltså *hur* de generellt diskuterar humor och humoranvändning som i denna studie faktiskt både definieras och definieras av deras kön. Tidigare forskning pekar också på att kvinnliga lärare använder humor mindre och mer eftertänksamt än sina manliga kollegor.⁶⁸ En slutsats utifrån ett könsperspektiv och hur de kvinnliga lärarna inom denna urvalsgrupp resonerar är alltså att de också utåt i olika grad reproducerar de interpersonella humorkommunikationsmönster som tidigare forskning pekat på. Denna reproduktion gäller även männen vars resonemang tyder på att de använder humor i högre utsträckning och på ett sätt mer vårdlöst, vilket Peters resonemang kring att han ibland skämtar även när han vet att han riskerar att missuppfattas och Johans betoning av humorns vikt för yrkesrollen exemplifierar.

Till exempel är skillnaden tydlig mellan *hur* och i vilken utsträckning könen diskuterar sin humorkommunikation när de diskuterar humor kopplat till kollegierelationer. Samtliga lärare poängterar vikten av att kunna ha roligt tillsammans i lärarlagen och med kollegor i övrigt. Av de kvinnliga lärarna är det dock bara Kerstin som för mer ingående resonemang kring kollegiehumor. Även hon pratar dock endast om vikten av att kunna ha högt i tak; Kerstin kopplar också övergripande sitt resonemang specifikt till undervisningen. Detta medan samtliga manliga lärare diskuterar sin humor mer ingående kopplat till specifika kollegierelationer även utanför klass- och lärarlagsrummet. Detta innebär inte att kvinnor på något sätt har sämre interpersonella kommunikationsfärdigheter, däremot att de i ännu högre utsträckning alltså anpassar sin kommunikation till det offentliga rummet vilket enligt Olsson (m.fl.) kan innebära att kvinnor oftare väljer bort humor som kommunikationsform.⁶⁹ Detta kan dock förmodligen även bero på eller samspela med andra faktorer än könstillhörigheten, till exempel den kommunikationskultur med tillhörande konventioner som diskuteras av Dimbleby & Burton och

⁶⁶ Gaming är ett begrepp som betyder att man spelar (mycket) data/TV-spel.

⁶⁷ Ibid. s. 74.

⁶⁸ Torok m.fl. (2004).

⁶⁹ Olsson m.fl. (2003) s.122f .

som också formar diskursen i grupper av lärare eller inom lärarlag.⁷⁰ De lärare som diskuterar humorkommunikation relaterat till kollegierelationer ur andra perspektiv gör så kring olika faktorer som kan påverka hur de uppfattas av kollegor och hur de därför väljer humorstrategi efter hur de definierar situationen, resonemang som jag utifrån Dimbleby & Burton menar speglar deras medvetenhet kring sociala interaktionsmekanismer.⁷¹ Både Henrik och Peter väver in ett tidsperspektiv i sina resonemang när de konstaterar att yrkets natur, där man är mycket ensam och/eller tillsammans med eleverna, påverkar hur de använder humor tillsammans med kollegorna respektive eleverna och att deras humor formar bilden av dem som professionella men också på ett privat plan. Henriks resonemang kring hur han faktiskt upplevdes på ett sätt som inte var hans intention av någon han trodde sig ha upprättat ett humorkommunikativt samspel med bekräftar också denna medvetenhet. Johans exempel på hur man effektivt kan använda goda kollegierelationer i pedagogiskt syfte visar också en utvecklad medvetenhet kring sin egen och andras interpersonella humorkommunikation. Han kan genom sin empati och sin känsla för vilken feedback han och kollegorna får från eleverna utveckla och styra sin egen, och i viss mån även kollegornas, självpresentation för att påverka klassrummets sociala samspel och i förlängningen även lärandemiljön positivt.⁷²

Man kan utifrån ett interpersonellt kommunikationsperspektiv tolka lärarnas resonemang överlag som att humor är en för dem *given strategi* i klassrummet. En strategi som i grunden alltid tillämpas för att nå olika fastslagna (i styrdokumentet) resultat, och där alltså frekvensen med vilken de umgås med eleverna gör att de på vissa sätt där känner sig säkrare i sin humorkommunikation. Med kollegorna är det inte lika säkert att de väljer att öppna upp sig och försöka forma relationen via humor eftersom det kan vara en svår kommunikationsform. De väljer i olika utsträckning att inte använda humor i olika kollegiesammanhang. Bland annat eftersom de inte behöver något mer än en ytlig relation, eller ingen relation alls, med de flesta kollegor. Detta då de på grund av yrkets natur är mindre beroende av kollegierelationer överlag (jämfört med andra yrkesgrupper) för att rent praktiskt kunna göra ett fullgott jobb i klassrummet.

7.2 Humorns kommunikativa funktioner

Humorns kommunikativa funktioner kan förstås inom ramen för interpersonell kommunikation. Resultatet visar att lärarna använder sin humor som socialt smörjmedel (den sociala funktionen) och genom den skapar de trygghet och harmoni. För detta krävs det att man är duktig på att uttrycka sin egen humor och tolka andras, samt att man kan visa empati och en lyhördhet inför feedback som gör att man kan definiera sociala situationer och anpassa sin ickeverbala och verbala humor därefter (olika perspektiv på den expressiva funktionen).⁷³ Humor användningen kräver också den distans till sig själv och sitt yrke som Gordon menar är så viktig, vilket samtliga lärare genom sina resonemang indikerar att de har.⁷⁴ Denna distans hjälper dem inte bara att med humorns hjälp förmedla ämnes- och andra relevanta kunskaper (den informativa funktionen) utan också att avgöra vad som är rimligt att förmedla med humor. Bland annat är Peters

⁷⁰ Dimbleby & Burton (1999) s. 60ff.

⁷¹ Dimbleby & Burton (1997) s. 116ff.

⁷² Johans resonemang motsäger delvis analysen kring lärares behov av kollegierelationer. Jag anser ändå att analysen är rimlig eftersom den är menad att förstås ur ett makroperspektiv, det vill säga mellan lärare på skolan överlag och inte inom specifika lärarlag som har samma elevgrupper och därför måste samarbeta.

⁷³ Olsson m.fl. (2003) s. 62ff.

⁷⁴ Gordon (2010).

resonemang kring hur man kan diskutera filosofi via humor ett bra exempel på detta. Resultatet visar att lärarna i studien använder humor i klassrummet i vetskap om att de inte fundamentalt *behöver* humor för att kunna undervisa. De *väljer* humor strategiskt, huvudsakligen för att skapa bättre möjligheter för sig själva att undervisa. Deras humoranvändning bygger på en trygghet i sig själva och i ämneskunskaperna. Beroende på situationen kan man analysera deras skäl för att använda humor utifrån en eller flera av de kommunikativa funktioner som diskuteras av Olsson (m.fl.). De använder humor för att undervisa, underhålla, eller skapa kontakt, ofta kanske i ett och samma moment. I slutändan kan man också tolka resultatet som att respondenterna grundläggande kommunicerar humor för att behålla kontrollen över sin egen sociala position, att stärka densamma; samt för att kontrollera kärnan i den pedagogiska verksamheten, det vill säga ämnesundervisningen. Detta genom att med sin humor initialt inspirera och öppna upp eleverna inför ämnena och sedan (dock i lägre utsträckning) genom att via humorn konkret förmedla själva ämneskunskaperna. Att i likhet med Severinsson belysa lärares humorkommunikation ur ett kontrollerande perspektiv, görs i denna studie bland annat utifrån en analys av Coopers forskning.⁷⁵ Humorkommunikationen i klassrummet måste alltid kopplas till de horisontella och vertikala processer som Cooper diskuterar.⁷⁶ Dessa styr hur lärare och elever tolkar och reagerar på humor, och är alltså de huvudsakliga kontrollmekanismerna för humorkommunikativa konventioner även mellan lärare och elever.⁷⁷

Om man applicerar Coopers modell på lärarna i studien tyder deras diskussioner på att deras arbetslivs- och sociala erfarenhet har gett dem förmågan att skickligt förhålla sig till de interpersonella mekanismer som påverkar hur de förstår och bearbetar humor. Detta ger dem ett övertag i förhållande till de flesta elever eftersom de av naturliga skäl ännu inte nått samma mognad. Lärarna i studien använder föredömligt detta övertag som ett smart och icke-forcerat kontrollverktyg i uppbyggnaden och cementeringen av olika former av auktoritet. Begreppet kontroll används inte här i negativ eller kritisk mening. Med kontroll avses alltså inte, som till exempel Billig menar, att använda humor för att via skratt trycka ner individer eller grupper (överlägsenhetsteori) och på så vis kontrollera dem och upprätthålla sociala normer.⁷⁸ Humor kan ha en sådan socialt kontrollerande funktion, men utifrån resultatet och kopplat till tidigare forskning kring interpersonell humorkommunikation i undervisningen som till exempel Leis (m.fl.) och Banas studier, framstår det som högst osannolikt att informanterna medvetet skulle vilja inkludera elever i en humorgemenskap genom att exkludera andra.⁷⁹ Däremot verkar lärarna i studien använda humor för att alltså påverka och kontrollera de kommunikationskonventioner som diskuteras av Dimbleby & Burton och Olsson (m.fl.); konventioner som styr den sociala och pedagogiska miljön i klassrummet på ett sätt som (när det lyckas) inte uppfattas som kontrollerande av eleverna.⁸⁰

⁷⁵ Severinsson (2010).

⁷⁶ Cooper (2008). Jensen (2012) s 105ff.

⁷⁷ Olsson m.fl. (2003) s.65.

⁷⁸ Billig (2005).

⁷⁹ Banas m.fl. (2011) Lei m.fl (2010).

⁸⁰ Dimbleby & Burton (1999), Olsson (2003).

Denna miljö inkluderar naturligtvis humorkommunikation i olika grad beroende på lärarnas personlighet och elevgrupp, men den regleras alltid kommunikationen av konventioner som *lärarna* huvudsakligen formar och kontrollerar. Detta till stor del på grund av att deras perceptuella färdighet hjälper dem att analysera sin egen (som Ohlsson benämner det) humorkompetens, alltså hur kompetenta de är på att förstå och själv anpassa sin egen humorkommunikation; det sistnämnda något som Ohlsson benämner humorperformans.⁸¹ Denna interpersonella färdighet kan också kopplas till Merollas studie av det som kallas humororientering, vilket kan liknas vid humorkompetens. Merolla menar att det som kanske är mest avgörande för hur vi själva är som humorister är vår förmåga att vara mentalt närvarande och uppmärksamma, en interpersonell färdighet som informanterna i denna studie alltså har, och som de använder bland annat för att kontrollera situationen.⁸²

Utifrån Dimbleby & Burton kan lärarnas uttryck för humor till stor del också förstås utifrån hur de strategiskt analyserar elevernas humororientering.⁸³ De väljer både humorform (satir, ordvitsar, ironi, fysisk humor, sarkasm m.m.) och intellektuell nivå (grader av inkongruens o.s.v.) ytterst strategiskt. Deras kommunikationsanalys innefattar också en utvärdering av elevernas förförståelse kring själva ämnet, vilket också påverkar deras humorkommunikation. Lärarna i studien signalerar överlag tydligt att humorbruket inte får gå ut över ämnesundervisningen. Utifrån detta är det rimligt att tolka det som att lärarnas analys också påverkar deras humorkommunikation på så vis att de ger mindre utrymme för sin humor ju sämre förförståelse kring själva ämnet eleverna har. De inriktar sig då istället på kommunikationsformer där kriteriet för att förstå vad som kommuniceras inte är att man först måste ta ställning till och tolka den svårare form av kommunikation som humor många gånger kan vara. I de situationerna kommunicerar alltså lärarna mer neutralt, med mindre risk för feltolkningar.

Detta resonemang kan också kopplas till Neulieps studie där det konstateras att lärare använder mindre och en annan typ av humor med elever i motsvarande ålder som de elever informanterna i denna studie undervisar.⁸⁴ En lägre ålder behöver inte nödvändigtvis innebära en sämre förförståelse hos elever eller en förändrad humorkommunikation från lärarens sida på grund av det, eller på grund av att de är omogna. Dock är det rimligtvis så att interpersonella kommunikationsfärdigheter och ämneskunskaper ofta utvecklas parallellt med tiden. Därför är det också sannolikt att kombinationen av ämneskunskapsbrister och (ofta) yngre elever är en av de faktorer som i stor utsträckning påverkar lärares humoranvändning på olika sätt.

⁸¹ Ohlsson (2003).

⁸² Merolla (2006).

⁸³ Dimbleby & Burton (1999) s 64f.

⁸⁴ Neuliep (1991).

Lärarnas resonemang kring vikten av att inte ta sig själva eller ämnet på alltför stort allvar kan kopplas till att de använder humor för att underhålla, men framförallt för att driva med sig själva; det sistnämnda alltså en uppskattad kvalité hos lärare enligt Gordon.⁸⁵ Dessa två skäl till varför de använder humor nämns också av merparten av informanterna. Resonemangen talar bland annat för att de är duktiga på att använda humor inte bara som strategi i allmänhet, utan också som bland annat Uneståhl (m.fl.) diskuterar, som coping strategy; alltså för att bättre hantera stress.⁸⁶ Dels för att (när det passar) arbeta ner den allmänna stressnivån i klassrummet genom att adressera olika situationer som de och eleverna upplever som jobbiga. Men också genom att i dessa och andra situationer specifikt anta det humoristiska perspektiv som bland andra Gordon och Kihlberg menar hjälper oss att, till exempel som Henrik, använda humor enbart för att underhålla sig själva.⁸⁷

Att använda humor som coping strategy genom att bland annat analysera och kontrollera sina känslor, och kunna anta det humoristiska perspektivet, kräver enligt Kihlberg känslomässig mognad och mental hälsa; detta är en intrapersonell förutsättning för att kunna agera omdömesgillt och professionellt i sin humorkommunikation *utåt*, och därigenom uppnå de sociala fördelar som möjliggör kontrollen av klassrummet.⁸⁸ Att respondenterna väljer liknande sätt att uttrycka sin humor, både formmässigt och sett när och varför, tyder inte bara på en känslomässig mognad utan också på att deras humorkommunikation till stor del formats av yrkeserfarenhet. Lärarna i studien (precis som alla människor) har uppenbarligen olika personliga förutsättningar för att både förstå och använda humor. Därför är det intressant att samtliga lärare ändå ger liknande svar på varför och i vilka situationer de använder humor och att dessa svar i sin tur liknar de från erfarna lärare i tidigare forskning.⁸⁹

Avslutningsvis vill jag också kommentera humorns funktioner i relation till lärarnas kollegierelationer där jag inte analyserar kontrollfunktionen som den primära, även om den säkerligen har en plats i många samtal även kollegor emellan. Här skulle jag snarare vilja peka på humorns sociala kommunikationsfunktion eftersom den enligt Olsson (m.fl.) bland annat innebär att dela med sig av tankar och erfarenheter; något min egen erfarenhet också har visat är en mycket stor del av lärares kommunikation utanför klassrummet.⁹⁰ Samtliga lärare i studien uttrycker vikten av att kunna ha roligt med sina kollegor utan att ge uttryck för några bakomliggande motiv. De åsikter som uttrycks utöver den generella åsikten om att ha roligt är inte heller av en art som kan betraktas som kontrollerande. Lärarna använder kanske inte humor särskilt annorlunda i kollegierelationer, men deras resonemang tyder på att de samtidigt är väldigt medvetna om de annorlunda premisser och spelregler som gäller för dessa humorkontakter i jämförelse med de som de knyter med eleverna.

⁸⁵ Gordon (2010).

⁸⁶ Uneståhl m.fl. (1989).

⁸⁷ Gordon (2010), Kihlberg (2010) s 22.

⁸⁸ Kihlberg (2010) s 22.

⁸⁹ Banas (2011), Buckman (2010), Lei m.fl. (2010).

⁹⁰ Olsson m.fl. (2003). S 63f.

Som tidigare diskuterats ur ett något annorlunda perspektiv så visar resultatet att lärarna kanske inte alltid nödvändigtvis väljer att uttrycka humor med kollegor, men också att *när* de gör det så kan de vara konsekvenstänkande på ett annat sätt än med eleverna. De tänker inte i lika stor utsträckning på hur deras humor påverkar och uppfattas av kollegorna när de väl etablerat en humorrelation. Däremot kan man tolka resultatet som att lärare initialt ibland kan vara ännu försiktigare bland kollegorna än med eleverna i sin humorkommunikation. Detta då de har mer att förlora på ett socialt och privat plan om deras humor missuppfattas, något som också kan diskuteras utifrån både Henriks och Peters utsagor. I Henriks fall så är kollegans uppfattning av honom ett resultat av ovarsam humorkommunikation från hans sida. Detta missförstånd hade förmodligen aldrig kunnat uppstå i ett elevsammanhang eftersom han då förmodligen bedömt etableringen av en liknande humorrelation annorlunda. Detta antagande baseras på att hans interkommunikativa färdighet hade hjälpt honom inse att de relationella processer som Cooper diskuterar fungerar annorlunda mellan lärare/elev än mellan två vuxna lärare, och att man som lärare på ett sätt måste vara försiktigare i kommunikation med elever eftersom de är i beroendeställning.⁹¹ Hade han intagit samma försiktighet i sin kommunikation med kollegan som han gör med elever hade missförståndet troligtvis aldrig uppstått.

I Peters fall så kan man, utifrån Dimbleby & Burton, tolka hans oro inför att uttrycka sin humor (och att eventuellt också uttrycka den ovarsamt) tillsammans med kollegor som att den speglar en annan sorts betänksamhet än den han har när han diskuterar sin humor i klassrummet.⁹² I klassrummet utgår all hans humorkommunikation från ett professionellt/pedagogiskt perspektiv, till och med den som han uttryckligen vet kan vara på gränsen, Detta eftersom målet aldrig är att skapa en personlig relation till eleverna som sträcker sig utanför skolan. Därför är han inte lika bekymrad över om hans humor inte delas av alla elever. Samma sak gäller inte när han kommunicerar humor med kollegorna eftersom han endast väljer att uttrycka sin humor tillsammans med kollegor han känner sig bekväm med och, kan man anta, kanske har eller vill skapa en relation till även utanför arbetet. Därför är Peters konsekvenstänkande mer personligt när det kommer till kollegierelationer, vilken är en av orsakerna till att han ibland känner att han blir mer defensiv i sällskap med dem han inte känner. Hans resonemang kan också de kopplas till Coopers forskning eftersom horisontella och vertikala humorkommunikations- mekanismer onekligen även påverkar till exempel lärares samtal med rektorer, eller med kollegor som är äldre eller kanske mer erfarna.⁹³

⁹¹ Cooper (2008).

⁹² Dimbleby & Burton (1999).

⁹³ Cooper (2008).

8. Diskussion

Denna studie syftar till att belysa lärares interpersonella humorkommunikation. Jag har kritiskt granskat lärares humoranvändning för att ta reda på varför och hur lärare använder humor i olika sammanhang; hur de bygger sin humorkommunikation i klassrummet samt hur de ser på sin egen roll som humorister kopplat till läraryrket. Detta för att i förlängningen huvudsakligen diskutera resultatet kopplat till ett pedagogiskt sammanhang.

I denna studie presenteras sex gymnasielärares resonemang kring interpersonell humorkommunikation; lärare som betraktar humor som en central del av samspelet med andra människor på arbetsplatsen. Respondenterna framhåller välriktad och väl avvägd humorkommunikation som positivt för klassrumsmiljön, framförallt eftersom det främjar goda relationer mellan dess aktörer. Förutom att använda humor som en interpersonell strategi för att inspirera själva ämnesundervisningen, så kommunicerar lärarna i undersökningen också humor för att på olika sätt knyta kontakt med eleverna; för att vinna deras tillit och uppskattning. De använder humor, ofta i början av lektioner, för att till exempel öppna upp för diskussioner utanför ämnesundervisningen eller för att skämta med elever så att de ska känna sig avslappnade och välkomnade. Att humorns sociala funktion lyfts fram av respondenterna är i linje med hur lärare och studenter i tidigare forskning resonerar kring hur de uppfattar att humor används, eller bör användas, i klassrummet.⁹⁴

Likaså identifieras i denna studie liknande risker med att använda humor som i tidigare undersökningar, det vill säga att man inte under några omständigheter får såra elever eller på annat sätt äventyra relationen med dem genom att missbruka humor.⁹⁵ I relation till detta konstateras övergripande också att man inte får låta humorn ta överhanden; att den alltid måste komma naturligt och inte får forceras fram för att bli lyckad, något som bland annat Leis (m.fl.) studie specifikt tar upp.⁹⁶ I motsats till denna mer nedtonade humorkommunikation framhåller dock lärarna i Buckmans undersökning att de i *stor* utsträckning bygger sin lärarroll på humor och att de kommunicerar humor via teatraliska uttryck snarare än de subtila och nedtonande, något som alltså kan ifrågasättas utifrån bland annat lärarna i denna studies resonemang.⁹⁷ Enligt Buckman är de dock allmänt erkända humorister till skillnad från lärarna i denna studie som endast är utvalda för att de *föredrar* humor i undervisningen. Dessutom betonar Buckmans respondenter att de är noga med hur och varför de skämtar; sammantaget drar jag därför ur ett interpersonellt kommunikationsperspektiv slutsatsen att de därmed också är högst medvetna om riskerna med att använda humor.

⁹⁴ Banas m.fl. (2011), Lei m.fl. (2010), Neuliep (1991), Torok (2004).

⁹⁵ Banas m.fl. (2011), Lei m.fl. (2010), Neuliep (1991), Torok (2004).

⁹⁶ Lei m.fl. (2010).

⁹⁷ Buckman (2010).

Att tidigare forskning visar att humor använd med finess och välvilja, oavsett om den uttrycks med stora eller små gester, bidrar till att skapa och utveckla goda relationer i skolmiljö är inte överraskande. Det skulle snarare varit förvånande om jag hittat forskning som pekar på motsatsen eftersom det tycks mig märkligt att dra slutsatsen att god humor (det vill säga humor som inte används medvetet för att sårå andra) påverkar den sociala miljön i skolan såväl som lärande negativt. Oavsett om det går att påvisa ett direkt samband mellan humor och lärande, som mycket av den pedagogiska humorforskningen vill göra gällande, så anser jag att god humor med all säkerhet skapar goda relationer; detta kan aldrig heller vara *negativt* för lärande.⁹⁸ Jag skulle alltså vilja påstå att resultatet i denna studie i detta avseende i högre grad understödjer Neulieps slutsats att humor oftast används av lärare för att skapa en trivsamt miljö snarare än i själva undervisningen, men jag menar alltså att det spelar mindre roll vilken del undervisningsprocessen som man lyfter fram som mest gynnad av humorkommunikation, bara man lyfter fram humor som pedagogiskt verktyg, mer om detta nedan.⁹⁹

Utifrån bland annat resonemangen i denna studie tolkar jag det som att lärare som använder humor fördelaktigt, gör det utifrån ett pedagogiskt förhållningssätt. Humor används som ett pedagogiskt verktyg för att skapa en socialt inbjudande miljö som är lättare att kontrollera, och både lättare och roligare att undervisa i. Man är alltså, som informanterna, tillräckligt skicklig i sin interpersonella kommunikation för att kunna använda humor som en kommunikationsstrategi för att nå professionella mål. Lärare använder humor på olika sätt i olika situationer, men i klassrummet alltid strategiskt utifrån en underliggande pedagogisk grund som innebär att man först och främst tänker sig att med humor skapa förutsättningar för att på ett icke auktoritärt sätt kontrollera eleverna och undervisningen som sådan. I analysen gör jag ur ett kontroll- och könsperspektiv en gradskillnad mellan kvinnliga och manliga lärare, där jag bland annat analyserar de kvinnliga informanternas humorkommunikation som något mer kontrollerad och eftertänksam än männens. Jag vill dock poängtera att även om informanternas humorkommunikation skiljer sig delvis på grund av deras könstillhörighet, så menar jag att det viktiga att belysa i detta sammanhang är att resultatet visar att de *alla* är kommunikativt skickliga nog att utforma och kommunicera sin humor utifrån det professionella/pedagogiska förhållningssätt som bland annat möjliggör kontrollen över sin egen arbetssituation. Detta utgör deras professionella humorkompetens.

I förhållande till Ohlssons definition av begreppet humorkompetens, så menar jag att begreppet också kan förklaras utifrån förmågan att förstå och kommunicera humor specifikt inom ramen för en yrkesroll, det vill säga professionell humorkompetens.¹⁰⁰ För detta krävs som jag tolkar det förutom att man förstår humor, samt att man kan använda den utifrån de konventioner som styr olika sociala sammanhang i det civila; också att man som lärarna i denna studie delvis kan forma och använda sin humor specifikt utifrån målgruppen som en del av sin yrkesmässiga kompetens. I relation till läraryrket så vill jag - utifrån resultatet i denna studie och dess koppling till bland annat de sociala färdigheter som redovisas av Dimbleby & Burton och till Coopers forskning kring relationella humorprocesser – också mena att lärare måste vara skickligare i sin professionella humorkommunikation jämfört med många andra yrkesgrupper.¹⁰¹

⁹⁸ Banas m.fl. (2011), Olsson m.fl. (2003), Uneståhl (1989).

⁹⁹ Neuliep (1991).

¹⁰⁰ Ohlsson (2003).

¹⁰¹ Cooper (2008), Dimbleby & Burton (1999) s 96ff.

Detta framförallt eftersom studien visar att gapet mellan lärares professionella och privata kommunikation är betydligt större än inom de flesta andra fält; speciellt när kommunikationen kopplas till klassrumsinteraktionen, där lärarens maktposition och skillnaderna mellan lärarens och elevernas interpersonella kommunikationsfärdigheter komplicerar de relationella humorprocesserna. Jag tolkar resultatet i denna studie som att när lärare väljer humor som kommunikationsform för att till exempel ge feedback, tecken på erkännande, för att visa empati, eller för att på annat sätt skapa kontakt, så grundas detta beslut alltid i olika perspektiv på det pedagogiska uppdraget; vilket gör den yrkesspecifik. Denna extra dimension i den interpersonella färdigheten menar jag försvårar den kognitiva processen; i klassrummet komplicerar den steget mellan att förstå/uppskatta humor och att själv interagera humoristiskt, eller mellan att formulera en humoristisk tanke och utifrån den initiera en konversation. Lärare måste först och främst processera humorn på ett personligt plan, men sedan också *alltid* på ett professionellt plan eftersom konsekvenserna av deras misslyckade humorperformans kan bli förödande.

Utifrån hur lärarna i denna och tidigare studier diskuterar framförallt skillnaderna mellan formell och informell kommunikation och, som till exempel visas i Gordons studie, vikten av att kunna anta ett humoristiskt perspektiv; drar jag slutsatsen att erfarna lärares kommunikativa känslighet och förmåga att ställa om sitt modus - alltså de kommunikativa signaler som skickas och tas emot – snabbt och effektivt även utifrån det pedagogiska förhållningssättet, alltså är en interpersonell färdighet som utmärker professionen och som skiljer lärares humorkommunikation jämfört med inom andra fält/yrken där aktörernas humorrelationer omfattas av andra professionella spelregler.¹⁰² Min egen yrkeserfarenhet både inom och utanför skolvärlden säger mig också att det är just denna dimension av lärares interpersonella humorkommunikation som är så viktig. Framförallt eftersom den minimerar risken för att humorkommunikationen blir onaturlig och felriktad ur ett överlägsenhetsperspektiv, vilket om man kopplar det till humorns kontrollfunktion i klassrummet och Coopers forskning alltså är centralt för lärares relationsskapande.¹⁰³ Detta alltså eftersom lärare på grund av den legala makt de tilldelats och på grund av att deras interpersonella kommunikationsfärdigheter i de flesta fall är betydligt mer utvecklade än elevernas, *absolut* inte får använda humor som stigmatiserar och sårar andra. Naturligtvis gäller detta även inom andra yrken och i sociala relationer överlag men jag menar alltså att i relationer inom samma kulturella kontext där aktörerna ligger närmre varandra i ålder och där de hierarkiska förhållandena formats naturligt eller utifrån andra institutionella förutsättningar, så är oftast de relationella humorprocesserna överlag mer lätthanterliga.

Tidigare forskning och denna studie visar alltså att lärare använder humor av liknande skäl. Vad som också tydliggörs i denna studie är en samstämmighet kring *när* de använder sin humor, en aspekt på lärares humorkommunikation som jag inte kunnat hitta i tidigare forskning och som jag vill koppla till min diskussion och till interpersonella strategier. Trots att informanterna är i olika ålder och av olika kön så identifierar de alltså inte bara liknande användningsområden; i denna studie knyter de också sin humor till liknande tillfällen – tidsmässigt - för humoranvändning. Sammantaget indikerar detta att lärares professionella humorkompetens också innefattar en praktisk dimension som fötts *enbart* ur yrkeserfarenhet, och således också skulle kunna gå att förmedla till lärarkandidater för att underlätta deras humorkompetensutveckling.

¹⁰² Gordon (2010).

¹⁰³ Cooper (2008).

Jag menar inte att det går, eller att man ska undervisa i att *vara rolig*. Men om man kan diskutera humor som pedagogiskt verktyg genom att inom lärarutbildningen använda lärares erfarenheter av framförallt de strategier som Dimpleby & Burton benämner vanestrategier (alltså generella strategier som med tiden blir lättare att variera eftersom kommunikationsmönstret upprepas) som till exempel vilken sorts humor som fungerar i olika grupper eller när man kan använda humor och/eller hantera elevers humorkommunikation, så tror jag det skulle underlätta för lärarstudenter att under praktiken börja försöka använda humor i klassrummet utifrån sina egna interpersonella färdigheter.¹⁰⁴ Man skulle alltså genom att inkludera seminarier och liknande kring humor kunna utbilda fler humorkompetenta lärare vilket i förlängningen inte bara gynnar även nästa generation lärarstudenter, utan alla unga vuxna som haft en lärare som fick dem att skratta och slappna av. Låt mig utveckla.

Jag menar att när humorkompetenta lärare, som de i studien, använder olika former av humor utifrån ett pedagogiskt förhållningssätt får det till följd att de, när de *visar* sin humor, också *undervisar* i hur man kommunicerar humor; något som jag tycker framförallt tydliggörs i Lenas, Johans och Peters resonemang och som även Toroks (m.fl.) undersökning pekar på.¹⁰⁵ Jag drar slutsatsen att lärare medvetet (och förmodligen omedvetet) utvecklar elevers humorkompetens som en del av sitt pedagogiska uppdrag genom att inkorporera humor i till exempel föreläsningar eller andra undervisningssituationer, eller genom att i diskussioner använda former av humor med till exempel hög oförenlighet (inkongruens) för att starta tankeprocesser hos eleverna. Detta hänger också ihop med den kommunikativa känslighet som utmärker lärares interpersonella kommunikation. De kan, som jag varit inne på ovan och i analysen, skickligt avkoda elevers signaler och utifrån det ta ett beslut kring vilken typ av humorkommunikation som är lämplig och på vilken nivå. Det är också som jag tolkar det även vad som utmärker de lärare som diskuteras i tidigare forskning; till exempel lärarna i Buckmans, Leis (m.fl.) och Gordons studier, även om denna vinkel i dessa inte specifikt tas upp.¹⁰⁶ Att i sin undervisning framgångsrikt kommunicera humor menar jag är en oerhört viktig del av det pedagogiska uppdraget och något som jag därför också specifikt vill anknyta till den del av läroplanen som jag inledningsvis valt att lyfta fram i denna studie.

I relation till själva ämneskunskaperna, alltså den kunskap som jag tolkar det som att skolpolitiker främst menar att lärare ska förmedla när de använder begreppet i olika dokument, så menar jag alltså som tidigare konstaterats att det spelar mindre roll hur humor påverkar denna eftersom humor i *värsta* fall ändå är ett av de bästa verktygen för att som det står i läroplanen: ”skapa förutsättningar för att eleverna ska tillägna sig kunskap.”¹⁰⁷ Den stora vinsten menar jag i likhet med till exempel Jensen är att lärare genom humor oavsett ökar elevers emotionella lärande vilket också ökar deras humorkompetens; i många sammanhang ett definitivt kommunikativt krav för att aktivt delta i och utveckla yrkes- och samhällslivet.¹⁰⁸ Att elever lär sig förstå och kommunicera humor är alltså som jag betraktar det otroligt viktig för att elever ska få den allsidiga kunskap som läroplanen kräver att lärare ska utveckla men som inte kan mätas i betyg.

¹⁰⁴ Dimpleby & Burton (1999) s. 65.

¹⁰⁵ Torok m.fl. (2004).

¹⁰⁶ Buckman (2010), Gordon (2010), Lei m.fl. (2010).

¹⁰⁷ *GY 11: Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola* (2012) s. 10.

¹⁰⁸ Jensen (2012) s 105.

Detta eftersom dagens elever ändå oftast kommer ut i ett arbetsklimat där en människas interpersonella färdigheter snarare än deras betyg ofta är avgörande för hur de lyckas i arbetslivet. Min egen yrkeserfarenhet säger mig att oavsett om våra gymnasiestudenter väljer att satsa på yrken som kräver en akademisk eller annan motsvarande utbildning, eller om de väljer att börja jobba direkt efter studenten, så är deras humorkompetens hur man än vrider och vänder på det ofta en viktig nyckel vid till exempel arbetsintervjuer. Den är också som jag betraktat det alltså ofta avgörande för att bygga mellanmännsliga relationer som kan leda till positiv utveckling inom så vitt skilda fält som till exempel affärsvärlden eller vården. Det då som personliga egenskaper som öppenhet, ärlighet och tålmod räknas, egenskaper som jag i likhet med Gordon menar att (professionell) humorkompetens både utvecklar och främjar.¹⁰⁹

Att kommunicera humor tillsammans med kollegor oavsett vilket fält man rör sig inom kan vara komplext, detta blir tydligt när man intervjuar lärare om deras interpersonella humorkommunikation kopplat till kollegierelationer. De använder precis som på alla arbetsplatser humor som socialt smörjmedel för att främja kollegierelationer; kort och gott för att ha roligt tillsammans. Det som ur positiv synvinkel skiljer lärares humorkommunikation kollegor emellan från många andra yrken, är att lärare *diskuterar* humor (elevernas) med sina kollegor. Eftersom interpersonell kommunikation hjälper oss att skapa, definiera och upprätthålla relationer menar jag att lärare i dessa diskussioner hjälper varandra att under tid omforma synen på sig själva och eleverna som humorister vilket utvecklar deras humorkompetens.¹¹⁰ Lärare som tillhör väl fungerande lärarlag, som till exempel Johan, kan på detta sätt ha ett större humorutbyte än inom andra yrken där man använder humor i kommunikationen men där man inte reflekterar över kommunikations- och humormönster som en del av yrket. De kan också, som Johans vidare resonemang tydligt visar, utifrån en tydlig pedagogisk tanke interagera humoristiskt med sina kollegor framför elever; vilket jag också menar utvecklar deras egen humorkompetens samtidigt som de alltså *visar* och *undervisar* humor i processen.

Utifrån resultatet så tolkar jag det dock också som att läraryrkets relativa isolering, det vill säga att de planerar och undervisar ensamma i stor utsträckning, kan påverka de relationella humorprocesserna; både jämfört med andra yrken men också med deras klassrumskommunikation. Som konstaterat i analysen så gör den förändrade sociala och fysiska miljön att lärare tillsammans med kollegor använder humor delvis utifrån andra premisser än i klassrummet. Framförallt Peters och Henriks resonemang, men även Lena och Berits, tyder på att eftersom lärare inte varken har tid och möjligheter att etablera interkommunikativa humorrelationer, då man inte träffar merparten av sina kollegor med samma frekvens eller under samma premisser (problemlösning, team building, strategiplanering och så vidare) som i andra yrken, kan de lika gärna som att de är mer personliga med kollegor än med elever i sin humorkommunikation, istället också välja bort humor som kommunikationsform. Det som jag finner intressant med detta är att det tydligt illustrerar den professionella dimensionen av lärares humor; för dem så är humor i klassrummet en del av jobbet - en medvetet pedagogisk strategi - medan utanför klassrummet (men ändå fortfarande i lärarrollen) så kan de välja bort humorkommunikation med kollegor eftersom det inte ålagts dem att inspirera och entusiasmera dessa kollegor.

¹⁰⁹ Gordon (2010).

¹¹⁰ Dimpleby & Burton (1999).

Man kan som Peter dra sig för att till exempel lämna ut sig själv eller att söka bekräftelse genom humor eftersom man vet att nästa tillfälle att kommunicera kanske inte är under nästa fikarast eller personalmöte som på andra arbetsplatser, utan det kan gå dagar innan man får tillfälle att reparera den eventuellt misslyckade självpresentation man tycker sig ha gjort inför en kollega. Man kan paradoxalt nog på ett sätt också alltså använda humor mer avslappnat med elever; dels eftersom kommunikationen omfattas av tydligare spelregler, men framförallt alltså eftersom man träffar dem varje dag, ibland flera gånger om dagen. Att lärare i denna studie diskuterar sin egen humorkommunikation utifrån dessa faktorer tycker jag också är ett av de bästa exemplen på de komplexa tankegångar kring sin egen interpersonella kommunikation som lärare brottas med. Resonemang som tydligt åskådliggör deras humorkompetens.

8.1 Metoddiskussion

Jag valde i denna uppsats att undersöka lärares syn på sin interpersonella humorkommunikation genom att genomföra en kvalitativ intervjustudie. Mitt syfte var att, som Trost beskriver det, komma åt hur lärare resonerar genom att utifrån det insamlade materialet upptäcka och tolka olika handlingsmönster utifrån det hermeneutiska perspektivet.¹¹¹ För att kunna arbeta utifrån det cirkelresonerande som den hermeneutiska analysen föreskriver så ville jag få bredd men framförallt djup i min empiri. Därför antog jag att strukturerade intervjuer där informanterna ges utrymme att djuplodande utveckla sina tankegångar utifrån en lös ram, vara det mest lämpliga tillvägagångssättet för att samla empiriskt material. Detta antagande visade sig stämma då intervjuerna utvecklade sig positivt och gav mig både empirisk bredd och djup.

Min val av att intervjua lärare och inte komplettera empirin med till exempel elevbaserat material grundades i en tidig observation i samband med genomgången av tidigare forskning. Den visade att den överhängande delen av studier som gjorts i ämnet har baserats på enkätundersökningar bland elever, vilket jag ansåg skapa ett behov av undersökningar som denna. Både för att belysa hur lärare ser på sin humorkommunikation men också genom att genomföra intervjuer, då det är den enda metod som verkligen skapar utrymme för resonemang. Jag tycker att detta val i stort visade sig riktigt. Inte bara eftersom jag fick mycket empiri att jobba med, utan också framförallt eftersom det visade sig att respondenterna startade vissa tankeprocesser i mig om vad det innebär att vara pedagog och ledare i klassrummet som jag aldrig tidigare haft. Genom att ha använt den kvalitativa intervjun som metod känner jag att jag har jag lärt mig något; inte bara om forskningsprocessen utan också *av* forskningsprocessen.

Naturligtvis kan man diskutera metodvalet utifrån det faktum att intervjuerna endast erbjuder lärarnas subjektiva resonemang kring humor. Behövs det inte även någon form av undersökning bland elever eller klassrumsobservationer för att verkligen fastställa att de är så skickliga kommunikatörer som studien påstår? Givetvis skulle framförallt klassrumsobservationer kunna ha kompletterat bilden av hur dessa lärare kommunicerar humor och på så viss gett mer tyngd till slutsatserna i studien, men jag skulle vilja hävda att det finns en detalj som tas upp i metoddelen som har hjälpt mig att kritiskt granska empirin utan att nödvändigtvis behöva komplettera med till exempel observationer; jag är sedan tidigare bekant med samtliga informanter. Detta kan självfallet också vara till en nackdel. Både i intervjusituationerna då bekantskapen likväl som den kan producera bättre intervjusvar också kan försämra intervjukvalitén genom att stämningen till exempel blir för uppsluppen eller kamratlig, och genom att man under arbetet med empirin på

¹¹¹ Trost (2010).

grund av bekantkapen läser in saker i informantens resonemang och därigenom tolkar dem felaktigt. Jag vill dock mena att min medvetenhet kring dessa faktorer istället avsevärt förbättrade genomförandet av intervjuerna och att den gjort att jag varit ännu mer vaksam i den efterföljande arbetsprocessen och låtit empirin springa några extra varv inom den hermeneutiska cirkeln. Dock skulle jag i likande studier i framtiden både försöka inkludera fler informanter men framförallt observationer eftersom jag trots allt under hela processen kände att dessa skulle varit hjälpfulla och gett arbetet en extra dimension. Jag känner också att själva intervjuerna kunde ha gått något bättre, detta trots att jag är nöjd med dem överlag. Jag har höga krav på mig själv som intervjuare och i efterhand så menar jag att särskilt följlfrågorna kunde ha förfinats ytterligare; detta är något jag tar med mig inför framtida intervjuer, mentorsamtal och liknande. Jag vill slutligen adressera det faktum att endast två av informanterna inför intervjuerna hade läst och funderat kring frågorna, som jag mejlade i förväg. Detta är något som påverkade både mig som intervjuare och själva situationen eftersom informanterna kom dit olika förberedda. I efterhand menar jag att jag antingen tydligare borde ha kommunicerat vikten av att ha tänkt själv kring frågorna innan intervjutillfället, eller att jag inte borde mejlat ut frågorna i förväg överhuvudtaget. Jag tror inte detta hade någon signifikativ påverkan på utfallet men i efterhand så kan jag känna att denna lilla miss alltså gjorde att jag tvingades ta större plats under vissa av intervjutillfällena än vad jag hade planerat. Detta hade jag kanske fått göra med vissa av informanterna oavsett, men jag kan inte bortse från faktum att de informanter som faktiskt hade tagit sig tid och tänka igenom frågorna i förväg, kanske också uppfattades av mig som mer kompetenta just därför. Återigen visar sig vikten av fungerande interpersonell kommunikation.

8.2 Förslag på forskning

Vad som framkommit under arbetet med denna uppsats är att humorforskningen ibland som jag ser det är svår att ta på allvar vilket kanske är en del av charmen med att forska kring humor? Litteratur där humor och skratt lyfts fram tycks inte sällan vara författad av människor som enligt mig utifrån en överdriven syn på humorns och skrattets betydelse på 2-300 sidor endast försöker belysa hur *bra* humor och skratt är för människor. Likaså är många vetenskapliga studier inriktade enbart på att bevisa att humor kan kopplas till hälsa, eller som i detta fall inlärning, eller på att även de belysa vad som är bra humor, eller vad som är bra (och dålig) humoranvändning. Jag skulle rekommendera att fler humorundersökningar görs utifrån ett rent praktiskt/pedagogiskt syfte för att kunna erbjuda inte bara lärare utan även föräldrar bättre verktyg att utveckla sin förståelse kring hur man kan använda humor för att nå unga människor. Speciellt undersökningar som (i större utsträckning än denna) visar *hur* snarare än varför lärare i klassrummet skapar kontakt med humor; undersökningar som belyser hur lärare med olika personligheter och olika approach till humor, ändå lyckas med att använda humor i undervisningen. Jag skulle också vilja rekommendera fler undersökningar kring humor kopplat till kulturella och sociala skillnader som till exempel belyser generella demografiska humormönster och vilka faktorer som påverkar och/eller motverkar vår utveckling av humorkompetens. Som konstaterat i diskussionen tror att denna forskning sammantaget skulle kunna användas i utbildningssyfte för att ge lärarstudenter med olika kulturell och social bakgrund en objektiv förståelse av humor som begrepp, samt praktisk kunskap om humor i klassrummet. Utbildning som alltså skulle hjälpa och underlätta utformningen och utvecklingen av studenters egna, unika professionella humoruttryck.

9. Litteraturförteckning

Tryckta källor

- Backman, Jarl: *Rapporter och uppsatser*. Författaren och Studentlitteratur, Lund (2008).
- Billig, Michael: *Laughter and Ridicule: Towards a Social Critique of Humour*. SAGE publications, London (2005).
- Dimbleby, Richard & Burton, Graeme: *Kommunikation är mer än ord*. Studentlitteratur, Lund (1999).
- Dimbleby, Richard & Burton, Graeme: *Oss emellan, mellanmänsklig kommunikation*. Studentlitteratur, Lund (1997).
- Fiske, John: *Kommunikationsteorier: En introduktion*. Wahlström & Widstrand, Borås (2000).
- Hesslefors – Arktoft, Elisabeth (Red): *Är det någon som minns en bra lärare? Projekt ”Reflekterande lärare”* Trygghetsfonden för kommuner och Landsting, Stockholm (1998).
- Jensen, Mikael: *Kommunikation i klassrummet*. Studentlitteratur, Lund (2012).
- Kihlberg, Jan: *Skratta mer- må bättre i skolan! - En bok om humor, förekomsten av humor i skolan och hur den påverkar hälsa, relationer, arbetsmiljö och lärande*. Books on Demand, Visby (2010).
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Sven: *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Författarna & Studentlitteratur, Lund (2009).
- Morreall, John (Red): *The Philosophy of Laughter and Humor*. State University of New York Press, Albany (1987).
- Rienecker, Lotte & Jørgensen, Peter Stray: *Att skriva en bra uppsats*. Samfundslitteratur & Författarna Liber Ab, Lund (2002).
- Ohlsson, Maria *Språkbruk, skämt och kön. Teoretiska modeller och sociolingvistiska tillämpningar*. Institutionen för nordiska språk. Uppsala (2003).
- Olsson, Henny m.fl.: *Humorologi, vetenskapliga perspektiv på humor och skratt*. Liber AB, Malmö (2003).
- Skolverkets publikationer: *GY 11: Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola*. Edita Förlag, Västerås (2012).
- Søbstad, Frode: *Glädje och humor i förskolan*. Författaren och Liber AB, Stockholm (2007).
- Trost, Jan: *Kvalitativa intervjuer*. Författaren och Studentlitteratur, Lund (2010).
- Uneståhl, Lars-Eric m.fl.: *Skratta dig friskare. En samling tankar om humor, skratt och glädje. Om humorns betydelse för vår hälsa, kreativitet och personliga utveckling*. Veje Förlag AB, Örebro (1989).

Otryckta källor*

- Banas, John A. m.fl. *A Review of Humor in Educational Settings: Four Decades of Research*. Communication Education Vol. 60, No. 1 pp 115-144 (2011).
- Brodin, Jane *Kommunikativ Kompetens - begrepp och definitioner* (rev upplaga). Forskningsrapport nr 39 Teknik, kommunikation, handikapp. Institutionen för Individ, omvärld och lärande. Stockholm (2005).
- Cooper, Cecily *Elucidating the bonds of workplace humor: A relational process model*. Human Relations Vol. 61, No 8 pp 1087-1115. The Tavistock Institute, SAGE (2008)
- Gordon, Mordechai *Learning to laugh at ourselves: Humor, Self-transcendence, and the cultivation of moral virtues*. Educational Theory Vol. 60, No 6 pp 735-749 (2010).
- Hildebrant Buckman, Karen *Why Did the Professor Cross the Road? How and Why College Professors Intentionally Use Humor in Their Teaching*. Office of Graduate Studies of Texas A&M University (2010).
- Lei, Simon A. m.fl. *Humor on learning in the college classroom: Evaluating benefits and drawbacks from instructors' perspectives*. Journal of Instructional Psychology. Vol. 37, No 4 pp 326-331 (2010).
- Merolla, Andy J. *Decoding Ability and Humor Production*. Communication Quarterly Vol. 54, No. 2 pp 175-189 (2006).
- Neuliep, James W. *An examination of the content of high school teachers' humor in the classroom and the development of an inductively derived taxonomy of classroom humor*. Communication Education Vol. 40, No 4 pp 343-355 (1991).
- Raskin, Victor (Red) *Primer of Humor Research*. Mouton de Gruyter, Berlin (2008).
- Severinsson, Susanne *Unga i normalitetens gränsländ: Undervisning och behandling i särskilda undervisningsgrupper och hem för vård eller boende*. Institutionen för samhälls och välfärdsstudier, Linköping (2010).
- Torok, Sarah E. m.fl. *Is humor an appreciated teaching tool: Perceptions of professors' teaching styles and use of humor*. College Teaching Vol.52, No 1 pp 14-21 (2004).

Länkar

<http://www.senrp.se/content/1/c4/18/63/nyhb1900.pdf> (1/10/12)

http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/arkiv_pressmeddelanden/2000/en-glad-motesplats-for-svara-fragor-1.1224 (16/10/12)

*Alla otryckta källor förutom Brodin kan nås via Umeå Universitetsbiblioteks hemsida. Antingen genom att söka på författarnas eller artikelns namn i databasen ERIC, eller under avhandlingar (Severinsson) eller elektroniska böcker (Raskin) i bibliotekets egen katalog. Brodin kan nås via följande länk: http://www.buv.su.se/polopoly_fs/1.75646.1328877315!/menu/standard/file/TKH_39.pdf (9/1/13). Alla internationella forskningsartiklar är *peer reviewed*, det vill säga de har granskats och godkänts av andra oberoende forskare

Bilaga 1

Intervjufrågor/lös mall

Hur definierar du humor och vad går humor ut på enligt dig?

Vilka humorformer uppskattar- och använder du i undervisningssituationer och varför?

Hur analyserar du din kommunikativa kompetens i relation till humor, d.v.s. hur influerar din humorförståelse och humoranvändning din privata interaktion med andra vuxna?

- Hur påverkar yrkesrollen detta?

Är humor viktigt för lärandeprocessen och varför/varför inte?

- Kan du ge några konkreta exempel?

Hur upplever du att din humor influerar ditt förhållningssätt till eleverna överlag?

Hur reagerar elever på din humor?

- Kan du ge några konkreta exempel?

Vad upplever du kan vara de största nackdelarna med att lärare använder humor i sin muntliga kommunikation med elever och varför?

Hur upplever du att elever använder humor i klassrummet gentemot dig och varandra?

Vad är det som avgör om du använder humor tillsammans med elever eller väljer bort det?

Vilka andra faktorer påverkar hur du använder humor i din muntliga kommunikation och på vilket/vilka sätt?

- T.ex. läroplan, ämnet, genus (ditt och elevernas kön), elevgrupps- relaterade faktorer, föräldrar, andra lärare/skolpersonal, skoltraditioner och arbetssätt m.m.

Följdfrågor för bredd och djup:

- Kan du berätta mera
- Hur ofta händer detta
- Kan du ge några exempel