



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

## **Vad utmärker en bra kvinnlig och en bra manlig lärare?**

*En intervjuundersökning bland flickor och pojkar i en gymnasieskola.*

Dafne Blombrink & Linda Genc

LAU690

Handledare: Anita Franke

Examinator: Claes Alexandersson

Rapportnummer: HT07-2611-210

# Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen LAU 690, 15 hp. Göteborgs Universitet.

<b>Titel:</b>	Vad utmärker en bra kvinnlig och en bra manlig lärare? En intervjuundersökning bland flickor och pojkar i en gymnasieskola.
<b>Författare:</b>	Dafne Blombrink och Linda Genc
<b>Termin och år:</b>	HT 2007
<b>Institution:</b>	Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs Universitet
<b>Handledare:</b>	Anita Franke
<b>Examinator:</b>	Claes Alexandersson
<b>Program:</b>	Korta Lärarprogrammet
<b>Rapportnummer:</b>	HT07-2611-210
<b>Nyckelord:</b>	Bra lärare, genus, gymnasieelever, intervju, lärares egenskaper

---

Uppsatsens syfte var att undersöka hur gymnasieelever uppfattar en bra kvinnlig respektive manlig lärare. Utifrån syftet avsåg vår undersökning att finna svar på tre frågeställningarna: Hur gymnasieelever uppfattar en kvinnlig respektive manlig lärare och vari eventuella skillnader består mellan hur flickor och pojkar beskriver dessa.

I och med att undersökningen skulle handla om elevernas individuella uppfattningar valdes intervju som kvalitativ metod. Vi genomförde 16 enskilda elevintervjuer vilka var jämnt fördelade mellan flickor och pojkar i två klasser i årskurs 3 på en gymnasieskola. Alla intervjuade elever gick på samhälls- och ny musikprogrammet i en skola i Västra Götaland. Inför intervjuerna studerade vi litteratur kring ämnet samt relevanta forskningsstudier utifrån ett genusperspektiv.

Resultatet visade att elevernas uppfattningar om lärarens bra egenskaper stämmer överens med tidigare forskning där *engagemang*, *ämneskunnsighet*, *positiv*, *rättvis*, *förstående*, *brinna för sitt yrke* och *ha humor* var mer förekommande än andra egenskaper. Beträffande skillnader mellan pojkars och flickors uppfattningar kom det fram å ena sidan att manliga lärare ansågs vara mer arbetsinriktade, fostrande och hade mer humor. Å andra sidan ansåg de att manliga lärare borde bli mer relations- och kommunikationsinriktade. Däremot när det gällde kvinnliga lärare ansåg eleverna att de var mer relations- och kommunikationsinriktade men borde bli mer arbetsinriktade. I vår empiriska undersökning betonade flickorna att kvinnliga lärare borde bli bättre på fostran, det vill säga på disciplin. De menade inte att kvinnliga lärare skulle bli strängare utan vara mer bestämda, våga mer och inte ge efter så lätt. Till skillnad från flickorna betonade pojkarna att kvinnliga lärare saknade humor.

# Innehåll

<b>ABSTRACT</b> .....	<b>2</b>
<b>INNEHÅLL</b> .....	<b>3</b>
<b>1. INLEDNING</b> .....	<b>5</b>
<b>2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR</b> .....	<b>6</b>
<b>3. LITTERATURGENOMGÅNG OCH TEORIANKNYTNING</b> .....	<b>7</b>
<b>3.1 VILKA KRAV FINNS DET PÅ LÄRARE?</b> .....	<b>7</b>
<b>3.2 VILKA LÄRARTYPER FINNS DET?</b> .....	<b>8</b>
<b>3.3 LÄRARENS KOMPETENSER OCH UPPGIFTER SOM LEDARE</b> .....	<b>9</b>
<b>3.4 VAD ÄR EN BRA LÄRARE?</b> .....	<b>11</b>
<b>3.5 KVINNliga OCH MANliga EGENSKAPER</b> .....	<b>12</b>
<b>3.6 GENUS - GENUSPERSPEKTIV</b> .....	<b>14</b>
<b>3.6.1 Begreppet genus</b> .....	<b>14</b>
<b>3.6.2 Genusteori</b> .....	<b>14</b>
<b>3.6.3 Genusperspektiv i läraryrket</b> .....	<b>15</b>
<b>3.6.4 Genus i läroplanen</b> .....	<b>18</b>
<b>3.7 JÄMSTÄLLDHET</b> .....	<b>18</b>
<b>3.8 MÅNGKULTURALITET</b> .....	<b>20</b>
<b>3.8.2 Den mångkulturella skolan</b> .....	<b>20</b>
<b>3.9 TIDIGARE FORSKNING</b> .....	<b>20</b>
<b>3.10 SAMMANFATTNING</b> .....	<b>23</b>
<b>4. METOD</b> .....	<b>24</b>
<b>4.1 KVALITATIV OCH KVANTITATIV METOD</b> .....	<b>24</b>
<b>4.1.3 Bortfall</b> .....	<b>26</b>
<b>4.1.4 Förberedelser</b> .....	<b>26</b>
<b>4.1.5 Genomförande</b> .....	<b>27</b>
<b>4.1.6 Bearbetning av material</b> .....	<b>27</b>
<b>4.1.7 Studiens tillförlitlighet</b> .....	<b>28</b>
<b>4.1.8 Etik</b> .....	<b>28</b>

<b>5. RESULTAT</b> .....	<b>29</b>
<b>5.1 RESULTATREDOVISNING AV INTERVJUER</b> .....	<b>29</b>
<b>5.1.1 Fråga 1. Vad innebär en bra lärare för dig?</b> .....	<b>29</b>
<b>5.1.2 Fråga 2. Tycker du att det är viktigt att ha lärare av båda könen och varför?</b> .....	<b>30</b>
<b>5.1.3 Fråga 3. Är det någon skillnad på en bra kvinnlig och manlig lärare?</b> .....	<b>31</b>
<b>5.1.4 Fråga 4. Vad är det för egenskaper som du värdesätter hos en kvinnlig respektive manlig lärare?</b> .....	<b>31</b>
<b>5.1.5 Fråga 5. Vilka förväntningar har du på en kvinnlig lärare respektive en manlig lärare?</b> .....	<b>32</b>
<b>5.1.6 Fråga 6. Vad innebär en bra manlig lärare för dig?</b> .....	<b>33</b>
<b>5.1.7 Fråga 7. Vad innebär en bra kvinnlig lärare för dig?</b> .....	<b>34</b>
<b>5.1.8 Fråga 8. Tror du att lärarna behandlar sina elever på olika sätt beroende på deras kön?</b> .....	<b>34</b>
<b>5.1.9 Fråga 9. Har det någon betydelse för din inläring om du har en kvinnlig respektive manlig lärare?</b> .....	<b>35</b>
<b>5.1.10 Fråga 10. Hur ser de traditionella könsrollerna ut enligt din uppfattning?</b> .....	<b>35</b>
<b>6. RESULTATANALYS</b> .....	<b>37</b>
<b>7. DISKUSSION</b> .....	<b>40</b>
<b>REFERENSER</b> .....	<b>44</b>
<b>BILAGA 1:</b> .....	<b>46</b>
<b>BILAGA 2:</b> .....	<b>47</b>

# 1. Inledning

Vi är två lärarstudenter som läser sista terminen på Lärarutbildningen på Göteborgs Universitet och har olika erfarenheter från vår skoltid. Den ena av oss hade sin skolgång i ett utomeuropeiskt land där landets maktstruktur bestämde skolans utformning med hårdhandskar. Dessa erfarenheter, men även de upplevelser som vi båda har haft från Komvux och universitetstiden, har präglat våra föreställningar om hur en bra manlig respektive kvinnlig lärare ska vara.

Utifrån våra personliga erfarenheter av lärare som elever och även som vikarierande lärare och lärarstuderande i verksamhetsförlagd utbildning (VFU) inom lärarutbildningen har vi upplevt en del skillnader i kvinnliga och manliga lärares förhållningssätt, som speglar traditionella könsmonster. Manliga lärare har mer auktoritet bland eleverna än kvinnliga lärare. Vi har också upplevt att elever med utländsk bakgrund tar med sig hemifrån traditionella könsmonster till skolan. I skolan förhåller sig dessa elever i många fall olika till manliga och kvinnliga lärare. Eleverna respekterar inte sina kvinnliga lärare lika mycket som sina manliga lärare. Detta tas även upp i Maritha Hanssons studie (2000) som handlar om iranska elever i en mångkulturell skola. Hon hävdar att olika uppfattningar om könsroller och jämställdhet uppträder tydligare när man möter en annan kultur. Dessa olika uppfattningar blir framträdande i skolan vid mötet mellan lärare och elever eftersom komplikationer uppstår på grund av kön och nationalitet. Hansson beskriver utifrån sin egen erfarenhet som kvinnlig lärare att hon har stött på manliga elever som trots sin låga ålder inte kan ta "order" från en kvinnlig lärare (Hansson, 2000, s 59). Detta är inte förenligt med de svenska värderingar som har med jämställdhet att göra, som innebär att män och kvinnor har lika rättigheter och ska vara jämställda.

I läroplanen för den obligatoriska skolan (Lpo 94) står det att vi som lärare ska "motverka traditionella könsmonster". Med detta menas att skolan aktivt ska arbeta för förändringar som gynnar både flickor och pojkar, det vill säga skolan skall bidra "till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. [...] Den skall ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla förmåga och intressen oberoende av könstillhörighet" (Läroboken, 2003, s 13-14).

Mot bakgrund av detta är vi intresserade av att studera om det finns några skillnader i elevernas uppfattningar med avseende på hur man betraktar kvinnliga och manliga bra lärare och i så fall vari skillnaderna består. Eftersom genusfrågor diskuteras mer och mer ute i samhället vill vi även belysa denna viktiga aspekt i vår kommande yrkesutövning. Med begreppet genus (kön) menar vi de föreställningar och normer som har med människors kön att göra. Dessa föreställningar används för att beskriva och förstå sociala, kulturella och historiska mönster i samhället. Med utgångspunkt i genusaspekten ska vi försöka beskriva vilka mönster som avspeglar sig i elevernas uppfattningar om kvinnliga och manliga lärare.

Vårt övergripande syfte med denna undersökning är att studera hur gymnasieelever i en mångkulturell skola uppfattar en bra lärare. I en del av vår utbildning fick vi en inblick i mångkulturalismens världsbilder. Frank Lorentzon (Föreläsning 070910) menade att begreppet mångkulturell är mångtydigt och har såväl positiva som negativa innebörder. I Lpo 94 står det bland annat att det är viktigt med ett internationellt perspektiv: "För att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang och för att skapa internationell solidaritet samt förbereda för ett samhälle med täta kontakter över kultur- och nationsgränser" men

också för ”att utveckla förståelse för den kulturella mångfalden inom landet” (Lärboken, 2003, s 15).

Vår undersökning genomfördes i en mångkulturell skola. Vi vill betona att med mångkulturell skola menas inte endast att eleverna har olika etnisk bakgrund, utan också olikheter beträffande social bakgrund, grupptillhörighet och så vidare. Vi vill dessutom klargöra att i vår studie kommer vi inte att undersöka den mångkulturella skolan som sådan utan vi sätter fokus på elevernas uppfattningar om hur en bra lärare är.

## **2. Syfte och frågeställningar**

Syftet med vår undersökning är att studera hur elever i en mångkulturell skola uppfattar en bra lärare ur ett genusperspektiv. Anledningen är att vi vill skapa kunskap om vad som är bra egenskaper hos en kvinnlig respektive manlig lärare utifrån elevernas perspektiv. Dessutom vill vi studera skillnaderna mellan flickors och pojkars uppfattning om vad som är en bra kvinnlig respektive en bra manlig lärare. Utifrån vårt syfte har vi tre preciserande frågeställningar:

- Hur beskriver gymnasieelever en bra kvinnlig lärare?
- Hur beskriver gymnasieelever en bra manlig lärare?
- Vari består eventuella skillnader mellan hur flickor och pojkar beskriver en bra kvinnlig och en bra manlig lärare?

### 3. Litteraturgenomgång och teoriansknytning

Utifrån vårt syfte är det viktigt att först skaffa oss kunskap om vad det innebär att vara en bra lärare. Detta ger oss en bakgrund för att bilda oss en uppfattning innan vi genomför vår intervjustudie. På så sätt kommer vi först att beskriva vilka krav som ställs på lärare samt vilka kompetenser och uppgifter denne bör ha. Alla lärare är olika och därför kommer vi att nämna de olika lärartyperna som kan finnas i skolorna. I och med att vi undersöker hur elever uppfattar en bra kvinnlig och en bra manlig lärare kommer vi även att ta upp vad som i allmänhet kännetecknar en bra lärare samt vilka egenskaper som kännetecknar kvinnliga och manliga lärare.

Mot bakgrund av vår studies syfte har vi valt en teoriansknytning som har sin utgångspunkt i genus och genusperspektiv. Konsekvenserna av historien präglar nutiden och därför ger en kort historisk tillbakablick inom läraryrket oss en grund för att förstå de könsskillnader som förekommer i skolan. För att få en så bred bild som möjligt belyser vi också vad läroplanen framhåller om genus. Det är även relevant för oss som nyutexaminerade att se vad skolans uppdrag innebär och hur viktigt det är att läraren arbetar och undervisar enligt styrdokumentet.

I och med att vår studie sker i en mångkulturell skola, där eleverna kommer från skilda kulturer med olika könsmönster, kommer vi att redogöra kort för begreppet mångkulturell. I den svenska skolan och i samhället i stort är det viktigt att jämställdhet belyses och att olika kulturer också tar del i den pågående debatten. Kön- och genusmönster framträder tydligt när det finns brist på jämlikhet. Sammantaget ger litteraturgenomgången tillsammans med teoriansknytningen en grund för att tolka, förstå och beskriva våra data.

#### 3.1 Vilka krav finns det på lärare?

I riktlinjerna under kunskapsavsnittet i Lpo 94 står det att läraren skall:

- utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande,
- stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan,
- ge utrymme för elevens förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel,
- stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter,
- samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen och
- organisera och genomföra arbetet så att eleven
  - utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga,
  - upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt,
  - får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling,
  - successivt får fler och större självständiga uppgifter och ett ökat eget ansvar,
  - får möjligheter till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang och
  - får möjlighet att arbeta ämnesövergripande (Läroboken, 2003, s 22-23).

Till skillnad från förr lever vi nu i en värld som präglas av snabba förändringar och mångfald, vilket gör att det ställs högre krav på lärare i dagens samhälle. Läraren har en av de viktigaste uppgifterna och den är att undervisa, uppfostra, vägleda och förbereda eleverna för livet.

Lärarna bedöms inte bara av skolmyndigheter och av föräldrar utan främst av elever. På grund av detta menar Anne-Marie Kveli (1994) att lärarens uppgift är ännu viktigare nu än tidigare. Förutom detta påstår hon att det ställs ”större krav på lärarna att de ska kunna analysera olika sammanhang och motivera de val som görs”. Vidare anser hon att ”läraren måste därför ha skaffat sig en mening om framtidssamhället och om de övergripande målen för skolarbetet”. Dessutom ställer hon sig följande frågor: Hur blir utvecklingen framöver? [...] Vilka kunskaper, färdigheter, attityder och värderingar behöver de?” (Kveli, 1994, s 39-40).

I framtiden kommer kraven på skolan och läraren att öka, menar Kveli. Detta beror på att förhållandena både i skolan och i samhället blir mer sammansatta och varierande. Kunskapstillväxt och välbefinnande har inte endast positiva sidor utan dessa framgångar måste sättas i samband med värdegrunden. I det framtida samhället kommer det bli nödvändigt att ha klart för sig vilka värderingar man väljer. För lärare blir det en viktig uppgift att klargöra och förmedla dessa värderingar som skolan ska bygga på i sin verksamhet men samtidigt ge eleverna redskap för att själva kunna välja (Kveli, 1994, s 41).

Enligt Kveli inger lärarrollen inte automatiskt respekt och auktoritet utan idag måste varje lärare skaffa sig detta genom yrkeskompetens samt personlig utformning. Hon betonar att den första tiden som lärare är svår för det är då man prövas om man duger som lärare eller inte. Samtidigt säger hon att lärare med olika bakgrund, intressen och arbetsstil behövs i skolan. Lärare har många uppgifter men de kan inte lösas av enskilda lärare eller av en viss lärartyp. Hon hävdar att utan samarbete och bred kompetens kan man inte lösa de stora uppgifter som lärare möter i skolorna (Kveli, 1994, s 41). I detta avseende delar Gunn Imsen (1992) Kvelis uppfattning när det gäller kraven på lärarnas ansvar att driva skolan så att lärarnas uppgifter stämmer med de mål och förväntningar som finns på lärare (Imsen, 1992, s 19).

## 3.2 Vilka lärartyper finns det?

Enligt Birgitta Kimber och Martin Sandersson (1995) finns det sex olika typer av lärare, vilka nämns i deras bok *Känn dig som lärare*. De beskriver och redogör för olika typer av lärare samt belyser deras styrkor och eventuella svagheter. De betonar också att man kan höra mer till en ”typ” än till en annan.

När Kimber och Sandersson beskriver lärartypen *Kompisen* menar de att läraren vill vara kompis med eleverna, vilket kan leda till ett bra samarbete mellan eleven och läraren om man har tilltro för varandra. Svagheten med denna lärartyp är att denne inte har en viss distans till eleverna och som lärare kan man brista i lojalitet och i objektivitet vid, till exempel betygssättning (Kimber & Sandersson, 1995, s 22).

Den *fulländade* lärartypens styrka ligger i hans/hennes stora engagemang till eleverna och att denne gör sitt jobb på ett bra sätt. Däremot kan lärarens stora engagemang bli en svaghet genom att man inte lyssnar på andras idéer. Eftersom denne lärartyp har höga krav på sig ställs det automatiskt högre krav på andra, vilket skapar konflikter (Kimber & Sandersson, 1995, s 31-32).

Den *känslösamma* lärartypen har svårt att hålla isär privat- och arbetslivet. Styrkan hos denne kan vara att han/hon kan visa sina känslor på ett öppet sätt. När dessa känslor tar över kan det



resultera i ett känsloladdat utbrott vilket blir denna lärartypens svaghet (Kimber & Sandersson, 1995, s 44).

Den *osäkra* lärartypen oroar sig för mycket vilket kan smitta av sig på eleverna. Han/hon ser sitt arbete som krävande och stressigt. Denne har även dåligt självförtroende. Dess styrka är de goda förberedelserna inför sina lektioner (Kimber & Sandersson, 1995, s 57).

*Hönsammans och storpappans* styrka är att de bryr sig om eleverna och tar det ansvar som egentligen föräldrarna har. Svagheten med denna lärartyp är att hon/han blir för närgången och det kan leda till konflikter med elevernas föräldrar. Eleverna kan få falska förväntningar som inte infrias (Kimber & Sandersson, 1995, s 66-67).

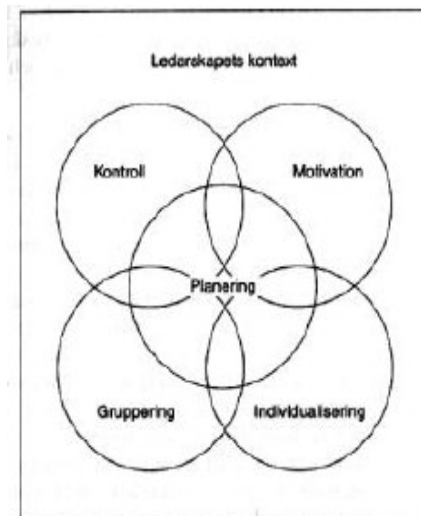
Styrkan med den *auktoritära* lärartypen är dennes förmåga att ha ordning vilket skapar trygghet för eleverna. Svagheterna är att lärartypen är fast i sina egna uppfattningar och inte tar till sig andras idéer vilket kan leda till att dennes kreativitet hämmas. Förutom detta riskerar denne att kategorisera elever, till exempel flitig – lat. Eleverna kan i sin tur känna sig otrygga och revoltera (Kimber & Sandersson, 1995, s 76-78).

Ännu en gång påpekar vi vad Kimber och Sandersson (1995) framhäver: att man som lärare kan tillhöra mer än en lärartyp och det gäller att hitta en balans mellan dessa olika förhållningssätt.

### 3.3 Lärarens kompetenser och uppgifter som ledare

I boken *Ledarskap i klassrummet* belyser Christer Stensmo (1997) att en lärare åtminstone bör ha tre typer av kompetenser för att kunna göra sina uppgifter i skolan. Enligt Stensmo innebär *ämneskompetens* att läraren ska ha akademisk kunskap, kunskap om begrepp, fakta och teorier i de ämnen han/hon undervisar i samt erfarenhet av forskning och kunskapsutveckling i sina ämnen. Dessutom ska denne ha förmåga att kritiskt granska ny kunskap. Med *didaktisk kompetens* menas att läraren skall kunna planera, genomföra och utvärdera undervisningen i skolan ”med avseende på val av innehåll (vad?), val av metod (hur?) och skälen till dessa val (varför?)” (Stensmo, 1997, s 7). Slutligen menar Stensmo att *ledarkompetens* innebär att man som lärare skall kunna organisera och leda klassen som ett arbetande kollektiv, hantera frågor om disciplin, ordning och elevomsorg samt kunna gruppera elever och individualisera lärandet i skolan (Stensmo, 1997, s 7).

Dessutom hänvisar Stensmo till Cliff Turneys teori om Classroom management som tar upp de fem arbetsuppgifter som krävs för att läraren skall kunna bedriva undervisning i klassrummet. De fem arbetsuppgifterna: *planering, kontroll, motivation, gruppering* och *individualisering* har en stark förbindelse med varandra där uppgifterna överlappar varandra som figuren på följande sida visar.



Figur 1. Lärarens fem arbetsuppgifter enligt Cliff Turney (Stensmo, 1997, s 15).

Arbetsuppgifterna genomförs i en kontext ”som dels utgör statens styrning av verksamheten i skolan genom lagstiftning, läroplan och kursplan och ekonomi, dels den lokala närmiljöns påverkan på geografiska förhållanden [...] samt skolans och skolgårdens fysiska utformning och arkitektur” (Stensmo, 2000, s 11). En viktig del av kontexten är den lokala skolkulturen, alltså den mentalitet som råder i klassrummet och i skolan.

*Planering* är överordnad de andra arbetsuppgifterna och håller ihop dessa. Den är en förutsättning för att en lärare skall lyckas med sitt arbete. Planeringen är kontinuerlig och sker före, under och efter mötet med klassen och eleverna. Utifrån lärarens erfarenheter skall denne fatta beslut och lösa problem (Stensmo, 1997, s 21, 57).

Med *kontroll* menar Stensmo att läraren försäkras sig om att elevernas beteende i klassrummet stämmer överens ”med de mål, förväntningar eller planer som skolan, lärarna, föräldrar och eleverna själva har för verksamheten i klassrummet” (Stensmo, 1997, s 57). Kontrollen kommer till uttryck i de regler och rutiner som man har i klassrummet och i skolan och i de åtgärder som vidtas när dessa regler och rutiner inte fungerar (Stensmo, 2000, s 10).

Med *motivation* menas att det är läraren som är motivatör. Detta innebär att ”läraren skall optimera elevernas möjlighet till lärande” (Stensmo, 1997, s 103). Det betyder att läraren skall hjälpa eleverna att identifiera mål och göra dessa till sina egna. Det finns två olika sorters mål, målet att uppnå något och målet att undvika något (Stensmo, 2000, s 10).

Eleverna i skolan ingår i olika *grupperingar*: årskurs, arbetsenhet, skolklass med mera. Stensmo hävdar att lärarna kan välja vilken typ av gruppering de vill arbeta med. De väljer oftast att arbeta med mindre klasser eftersom möjligheten till ett personligt förhållande mellan lärare och elever är större då. I mindre klasser blir det även lättare att planera lektioner och eleverna lär sig mer (Stensmo, 1997, s 140).

I Lpo 94 står det att läraren skall planera och genomföra undervisningen så att den blir: ”Anpassad till varje enskild elevs behov, förutsättningar och tänkande och organisera arbetet så att varje elev utvecklas efter sina egna förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda sina egna behov” (Stensmo, 1997, s 34). Med detta menas att undervisningen måste individualiseras. I en klass med elever kan det skilja sig mellan elevernas kunskaper,

färdigheter och förutsättningar för lärande. Eleverna kan behöva olika tid för att lösa en uppgift och därför är det viktigt med *individualisering*. Individualisering kan också betyda variation på uppgiftens innehåll, på arbetssättet eller på inlärningsstilar samt särskilt stöd vid svårigheter eller handikapp (Stensmo, 1997, s 34).

### 3.4 Vad är en bra lärare?

I boken *Elevens värld* menar Imsen (1992) att en lärares uppgifter över tid har förändras eftersom det ställs högre krav på skolan. På så sätt blir det svårt att försöka beskriva vilken typ av kunskaper som en lärare behöver ha för att kunna lyckas. Att försöka ge sig på och formulera en sorts lathund eller ett recept för vilka egenskaper och kunskaper man bör ha eller inte ha är svårt, menar hon. Det är inte många som har lyckats med det, men hon hänvisar oss till en amerikansk pedagog som heter Lee Schulman. Han har formulerat fyra punkter som utgör olika kunskaper som en lärare behöver kunna:

1. **Ämneskunskap.** Lärare behöver föra vidare kunskap, förståelse, färdigheter och synsätt till elever.
2. **Kunskap om skolans utrustning och struktur.** Lärares bör känna till vissa saker inom skolan, till exempel, om läroplaner, skolans byggnad och regelsystem, lednings- och styrsystem, skolans inre organisation, kunskap om läroböcker, läromedel och så vidare.
3. **Formell pedagogisk kunskap.** Läraren skall ha visioner om undervisnings- och lärprocesser, om hur barn lär och utvecklas och hur barn upplever sin omgivning. Det finns krav på lärare att de skall kunna olika metoder för olika ämnen.
4. **Praktisk kunskap.** Lärare skall kunna praktiska knep och rutiner som de ska lära sig av praktisk erfarenhet (Imsen 1992, s 21).

Dessa kvalifikationer, menar Imsen, utgör inte en fullständig lista eftersom man inte kan följa bestämda regler för att bli en bra lärare. Som lärare skall man ha en bas av kunskaper men samtidigt skapa något nytt genom samspelet med eleverna (Imsen, 1992, s 21).

Vidare anser Imsen att en bra lärare skall ha förmågan att kunna reflektera över sitt handlande. Detta innebär att man ska vara medveten över sitt handlings sätt genom att motivera sina lektionsplaneringar och vara kritisk och samtidigt kunna analysera det som sker i klassrummet. Som lärare är det viktigt att ha omsorg om eleverna. Detta betyder att man skall respektera dem som individer och sätta sig in i hur de uppfattar sin omvärld. Imsen betonar att "sätta sig in i elevens situation" är en viktig förutsättning för att skapa en bra och meningsfull undervisning (Imsen, 1992, s 22).

På liknande sätt diskuterar Kveli lärares viktigaste uppgifter och hon frågar sig huruvida läraren skall vara kunskapsförmedlare, uppfostrare, omsorgsperson, organisatör eller handledare, samt vad det är som eleverna skall ta med sig från skolan. Är det till exempel kunskaper, värderingar eller attityder? (Kveli, 1994, s 46).

Kveli hänvisar också till olika forskare som har försökt att hitta svaret på hur "den goda läraren" är. Observationer av lärare och enkätundersökningar har gjorts för att ta reda på vilka personliga och sociala egenskaper som är viktiga hos läraren. Sammanfattningsvis har dessa studier bidragit till insikt om att en lärare ställs inför olika pedagogiska problem och situationer och att det därmed finns många lärare som är bra på olika sätt. Egentligen menar hon att man kan lyckas i en miljö men misslyckas i en annan. (Kveli, 1994, s 46). Det är

därför viktigt att som lärare kunna reflektera över det man själv gör och inte gör men också över den verksamhet man jobbar i. Det här tas även upp av Ulla Tebelius och Silwa Claesson (2000) i boken *Skolan i centrum*. De redogör för en undersökning som gjordes av Elisabeth Hesslefors Arktoft som hon kallar "Reflekterande lärare", där hon söker svar på frågan: vad är en bra lärare? Hennes intervjuundersökning baseras på 85 personer i olika åldrar och utbildningsnivåer. Dessa intervjuer genomfördes av 24 lärare från skolans alla stadier. Intervjupersonerna skulle beskriva vad de mindes av en bra lärare. Dessutom skulle gamla elever frågas om hur de själva varit som lärare. (Tebelius & Claesson, 2000, s 117).

Undersökningen präglades av stor variation. Men utifrån informanternas svar försökte de ändå att söka efter mönster och komma på vilka likheter och skillnader som skulle kunna urskiljas. Lärares engagemang ansågs vara en av de viktigaste egenskaperna för respondenterna. Det fanns flera positiva egenskaper som kategoriserades i tre områden: *En bra lärare är stödjande, berömande och personlig*, *En bra lärare är rättvis* och *En bra lärare sätter gränser*. Det fanns andra respondenter som tyckte att en bra lärare ska vara engagerad och dessutom kunnig i sitt ämne vilket ledde till två andra teman: *En bra lärare är engagerad i kunskapsbildning* och *En bra lärare aktiverar eleverna* (Tebelius & Claesson, 2000, s 118).

Kort sagt visade undersökningen att det fanns många egenskaper som kännetecknar en bra lärare. Några av de vanligaste egenskaperna som nämndes var: engagerad, intresserad, positiv, ämneskunnig, rättvis, humor etc. De mindre vanliga egenskaperna var: sträng, bestämd, hård och att vara som en vän. Många ansåg att en lärare, förutom att ha humor, också skulle vara glad och rolig.

Undersökningen åskådliggör på vilket sätt en bra lärare kännetecknas och även vilka av alla dessa egenskaper som anses vara mer betydande än andra. Att se sig själv som lärare i andras ögon kan vara nyttigt i den långa processen som innebär att vara eller bli en bra lärare. Även Imsen påpekar att det är viktigt som lärare att inte glömma hur det var att vara elev. Hon beskriver hur lätt det är att glömma det när vi själva står bakom katedern (Imsen, 1988, s 15).

### **3.5 Kvinnliga och manliga egenskaper**

Det är viktigt för oss att ta upp rollbegreppet eftersom vi behandlar genusaspekten i vår undersökning. Ingela Thylefors menar att rollbegreppet är viktigt när det gäller hur kvinnlighet och manlighet skapas. Hon betonar att "en roll skapas av egna och andras förväntningar på uppförande i givna situationer". Dessutom menar hon "att könsrollen är den roll vi har i egenskap av kvinna, respektive man" (Thylefors, 1996, s 134)

Thylefors hävdar vidare att det är urgamla föreställningar om kvinnligt och manligt som ligger till grund för de nutida könsrollsuppfattningarna. Med detta menas att vissa av dessa urgamla föreställningar kan ses som motsatta egenskaper som tillägnas kvinnor och män. Männerna beskrivs exempelvis med följande egenskaper: styrka, förnuft, aktivitet etc. Kvinnor däremot beskrivs med motsatta ord: svaghet, känsla, passivitet etc. Vidare menar hon att relationen mellan männen och kvinnorna är hierarkisk vilket innebär att kvinnor undervärderas och män överskattas. Detta leder till stereotyper som överdriver skillnaderna. De egenskaper som ofta återkommer i dessa skildringar där män ska beskrivas är: kraftfull, behärskad, individualistisk, rationell etc. Däremot är de egenskaper som beskriver kvinnor följande: mjuk, varm, känslig för andras behov, intuitiv etc. (Thylefors, 1996, s 135-136).

De kvinnliga egenskaperna är fokuserade på relationer medan de manliga egenskaperna är mer fokuserade mot verksamhet vilket upprätthåller det typiska könsrollsmönstret. Thylefors hävdar att kvinnor strävar efter känslomässig närhet där kvinnors intuition och förmåga till empati lättare får dem att förstå andra. Kvinnor är lyhörda och tar även ansvar för andras tillfredsställelse vilket leder till att de känner kollegorna bättre än vad männen gör. De är också medlare, kompromissar och tar hänsyn till andra (Thylefors, 1996, s 136-138).

När det gäller männen anser Thylefors att de tycker att deras arbetsuppgifter är viktigare än att ha en relation till eleverna. Hon menar att männen tycker att bra prestationer är önskvärda. De anses också fatta rationella och logiska beslut. När det gäller känslorna menar hon att männen till skillnad från kvinnorna kan behärska sina känslor. Männens ”svagheter och brister förklaras gärna bero på yttre orsaker, andra personer, bristande resurser osv” (Thylefors 1996, s 136-137).

Ännu en studie som tar upp könsrollerna i skolan och som beskriver olika manliga och kvinnliga egenskaper samt maskulina och feminina sidor hittar vi i Bertil Nordahls (1994) bok *Hankön i skolan – En debattbok om pojkar i en kvinnovärld*. Några av de manliga egenskaper som han tar upp kännetecknas också av motsatta förhållanden. Några av dessa återger vi här. Manliga sidor kännetecknas av: utåtvändhet, självständighet, viljestyrka, aggressivitet, logik, styrka och kontroll. Däremot kännetecknas de kvinnliga sidorna av: inåtvändhet, känslomässighet, avhängighet, medkänsla, inlevelse, svaghet och ömhet (Nordahl, 1994, s 21).

Nordahls studie fokuserar på pojkars och manliga lärares situation i skolan. Han påstår att det är skolans värld som inte passar för pojkarna och att det är detta som leder till att de blir bråkiga och oroliga. Han diskuterar huruvida det kvinnliga övertaget som finns i skolan, särskilt i grundskolan, påverkar pojkarna på ett negativt sätt. Vidare hävdar han att i den så kallade ”kvinnliga världen” där kvinnliga värderingar och normer finns ser pojkarna på skolan som ett hem och läraren symboliserar deras mor. Detta menar han beror på att det finns för få manliga förebilder. Många manliga lärare har flytt och de som är kvar bland ”östrogenångorna” har blivit, som Nordahl säger med egna ord, ”kasttrade hängpickar”. Egentligen är Nordahl inte kritisk mot kvinnliga lärare i sig. Han menar att de är engagerade, duktiga och kreativa. Problemet är snarare att kvinnliga lärare är för många och därför har pojkars problem blivit osynligt (Nordahl, 1994, s 6).

Nordahl tar upp 26 påståenden som han har kommit fram till efter 15 års samarbete med manliga och kvinnliga lärare. Dessa egenskaper, anser vi, har något gemensamt med andra studier, till exempel med Thylefors undersökning. Båda har kommit fram till att lärare karakteriseras med olika egenskaper som har med manlighet och kvinnlighet att göra. Nordahl karakteriserar manliga lärare på följande sätt: En manlig lärare lägger vikt vid att eleverna har respekt för honom, finner sig inte i något och är konsekvent. Däremot karakteriseras kvinnliga lärare på följande sätt: En kvinnlig lärare är mycket allvarlig och förbereder sig noga till lektionerna, lägger stor vikt vid att den plan hon gjort skall följas och åtgärdas och kan bli mycket arg. Dessa är några av de 26 påståenden som Nordahl formulerat i sin bok (Nordahl, 1994, 39-40).

## 3.6 Genus - genusperspektiv

Genus är ett av de centrala begrepp som genomsyrar vårt arbete och därför är det viktigt att tydliggöra detta. Därefter ska vi också tydliggöra vad det innebär att ha ett genusperspektiv.

Vår problematisering knyter vi an till det som står i Lpo 94, när det gäller att i skolan motverka traditionella könsmonster. I och med detta är vi intresserade av att studera om det finns några skillnader i elevernas uppfattningar med avseende på hur man betraktar bra kvinnliga och bra manliga lärare och i så fall vari skillnaderna består.

### 3.6.1 Begreppet genus

Enligt Hirdman kommer begreppet genus från latinets *gen-ere* som betyder slag, sort, släkte eller kön. Fram till 1980-talet i Sverige har genus endast använts inom språkläran (Hirdman, 2003, s 11). Istället för genusbegreppet inom genusforskning används ibland även uttrycket kön och könsroller. Vissa väljer att tala om kön medan andra talar om genus. För att få en tydligare bild av dessa begrepp i vårt arbete tar vi bland annat Yvonne Hirdmans synvinkel i anspråk.

Kvinnoforskarna i Sverige, däribland Yvonne Hirdman, hävdar att hon och andra kvinnoforskare stal begreppet genus ”från lingvistikerna som en översättning av engelskans gender, som började figurera flitigt i den feministiska forskningen i början av 1980-talet” (Hirdman, 2003, s 11).

Hirdman vill att man med begreppet genus skall kunna se hur människor formas till Man och Kvinna. Hon hävdar att meningen med att stjäla genusbegreppet var att kvinnor behövde ett ord för att belysa att det handlar om prägling, fostran, tvång och underordning. Med detta menar Hirdman att det fortfarande fanns kvar en form av ojämlikhet i samhället mellan män och kvinnor trots att jämlikhet hade lagstadgats (mer om jämlikhet kommer senare i kapitlet). Att förstå genus betyder att man som individ vill sudda ut uppdelningen som råder mellan man och kvinna men också att förstå denna uppdelning (Hirdman, 2003, s 11-12).

Hirdman påstår att begreppet könsroll är kopplat till ett synsätt där män och kvinnors uppträdande utgår från könsidentiteten och att de därmed handlar utifrån sina roller. Hon menar att genus förklarar bättre de konstruerade föreställningar och förväntningar på män och kvinnor än vad könsrollsbegreppet gör (Hirdman, 2003, s 50-51).

### 3.6.2 Genusteori

Begreppet genus (kön) innebär bland annat de olika föreställningar och normer som har med människors kön att göra. Dessa föreställningar används för att beskriva och förstå sociala, kulturella och historiska mönster i samhället. Vi har också sökt underlag i Eva Ganneruds forskning eftersom hon är verksam inom genusforskningen vid Göteborgs universitet. Hon hävdar bland annat att kvinnliga lärare bidrar till att läraryrkets status värderas lägre eftersom läraryrket är förknippat med ”kvinnlighet” (Gannerud, 2001, s 172). Dessutom menar hon att de kvinnliga lärarna medverkar till att de traditionella könsmonstren reproduceras än att de hjälper till att förändra dessa (Gannerud, 2001, s 185). Hon menar även att våra uppfattningar angående kön och genus skapas och återskapas hela tiden, dels genom vad människor säger och gör och dels genom vad vi tänker om oss själva och andra. Det innebär att det alltid finns

möjlighet till att dessa uppfattningar förändras. Samtidigt finns det redan vissa könsmonster som är knutna till tid, kontext, materiella och ideologiska ramar.

I undersökningen riktar vi vår uppmärksamhet mot de olika uppfattningar som eleverna kan ha för kön och genus i sitt dagliga samspel med sina lärare. När man beskriver hur genus och kön kommer till uttryck i ett samhälle använder man begreppet *genusordning*. Inom genusforskningen pratas det om hur genus produceras och att det omfattar olika nivåer eller dimensioner. Med en *symbolisk* nivå menas att det finns olika föreställningar om kön som bildligt talar om hur män och kvinnor ”är” och ”bör” vara. Här menas att dessa ”manliga” respektive ”kvinnliga” egenskaper ömsesidigt utesluter varandra. I och med att dessa föreställningar finns inlärd i vår kultur uppfattas de även som ”naturliga” och givna. Gannerud (2001) menar att dessa föreställningar kan utnyttjas för att motivera och göra legitim olika förhållande på en *strukturell* nivå, exempelvis på vilket sätt olika sociala och ekonomiska aktiviteter är organiserade. Män och kvinnor finns ofta i olika områden och på olika positioner både i arbetslivet och i utbildningen. Arbetsuppdelningen när det gäller betalt och obetalt arbete behandlas också utifrån ett genusperspektiv. Som en annan struktur tas fördelningen av auktoritet och makt i samhällets och näringslivets hierarkier upp. Man tar upp även en tredje struktur som ”handlar om hur emotionella och sexuella relationer mellan människor är organiserade, normer som rör äktenskap, föräldraskap och barnomsorg” (Gannerud, 2001, s 13). I detta sammanhang är man intresserad av de olika mönster som uppstår och inte av individerna. Naturligtvis har också samhällets genusordning haft en stor betydelse för den enskilda människan, det vill säga genusordningen på *individuell* nivå. Det har betytt mycket för hur individen utformat sitt liv och sin personliga identitet i samspel med omgivningens genusordning (Gannerud, 2001, s 13).

Medan genusordningen avspeglas inom varje organisation och institution kännetecknas skolan av en genusregim vilken kan vara mer föränderlig och flexibel än genusordningen. Genusregimen i skolan kan förändras av till exempel jämställdhetsarbete, men också av förändringar som sker utanför skolans värld. Genusregimen och genusordningen har samma nivåer (Gannerud, 2001, s 15).

Gannerud hävdar att ”Skolans genusregim kommer till uttryck i värderingar och normer, i skolans organisation, innehåll och arbetsformer och även i olika mönster i sociala praktiker och relationer” (Gannerud, 2003:4, s 5). Skolans genusregim har betydelse för lärares arbete och för synen på lärare. Lärare påverkas av villkor och föreställningar som finns inom skolan, till exempel att företeelser som betraktas som ”kvinnliga” inte betonas. Ofta ignoreras ”kvinnliga lärare, som individer, deras ambitioner, och idéer, personliga och yrkesmässiga erfarenheter och deras emotionella och personliga engagemang” (Gannerud, 2001, s 16-17).

### **3.6.3 Genusperspektiv i läraryrket**

Synen på läraren, dess arbete och uppgifter varierar historiskt och kulturellt. Lärararbetets innehåll och villkor har samband med de olika förhållanden som finns utanför skolan, de politiska, ideologiska och ekonomiska strukturerna men också med genusordningen och med skolans regim. Detta avspeglas även i den könsmissiga arbetsfördelningen bland lärare. Kvinnliga och manliga lärare är ojämnt fördelade inom olika ämnesområden i skolan. Det är vanligare att kvinnor finns på arbetsplatser med låg status och mindre inflytande medan männen finns mer representerade på arbetsplatser med hög status (Gannerud, 2003:4, s 13). Detta märks tydligt ute i skolorna men hur har det sett ut förr? Här är det relevant att göra en kort tillbakablick i historien.

Under 1800-talet dominerades genusordningen av en särartsideologi, vilken betonade skillnader mellan män och kvinnor. Föreställningen om detta var djupt förankrat. Den offentliga sfären var förbehållen männen och präglades av värderingar som förknippades med manlighet och förnuft. Det var med andra ord en tydlig uppdelning mellan den offentliga och den privata sfären vilket skapade och upprätthöll könsfördelningen (Gannerud, 2003:4, s 16).

I början togs kvinnliga förskolelärarinnor positivt emot av den manliga delen men sedan krävde männen bättre förmåner och högre löner. De sade att kvinnornas insatser var mindre värda och att de inte hade stora ekonomiska behov som männen. Detta motiverade männen med könsrelaterade argument vilket ledde till stora debatter och motstånd från kvinnorna. Trots motståndet hjälpte det inte kvinnorna när en lag trädde i kraft 1906 som gav männen bättre förmåner vilket bidrog mer till att könsmonster märktes tydligare i samhället (Gannerud, 2003:4, s 18).

När kvinnorna tar plats i ett mansdominerat arbete blir yrket betraktad som kvinnligt och får därmed lägre status. De som hamnar i ett "kvinnligt" yrke får lägre löner och en underordnad plats i genusordningen. Detta gäller även männen som arbetar i dessa yrken. Kvinnorna uppfattas som ett hot. Män försvarar sig mot intrång genom att kräva viss utbildning, kompetenser eller krav på yrkeslegitimation. Om man ändå måste ta in medlemmar blir det ett hot mot gruppens anseende och position. När män misslyckas med att utestänga kvinnor från ett visst yrke leder det till att många lämnar yrket eftersom den inte är åtråvärd längre. Detta är fallet med läraryrket. Förr var det män som dominerade inom läraryrket men nu är det mest kvinnor (Gannerud, 2003:4, s 18-19).

Genusfrågan, det vill säga frågan om jämställdhet mellan könen i hemmen, i arbetslivet och i samhället blev under senare delen av 1900-talet intressant för hela samhället och inte bara för feminister. Detta skedde på grund av förändringar i arbetslivet. Typiska manliga arbeten som tungt industriarbetet minskade. Män började arbeta med yrken som hade med kontakter, relationer och information att göra. Det blev orimligare att uppleva kvinnor och män som två olika sorters individer. Könsklyftor ökade. Företag anställde ofta tillfällig personal, ofta på deltid med låga löner. Det var mest kvinnor som råkade ut för detta, speciellt ensamstående kvinnor. Ojämligheten var och är ett hot mot den västerländska demokratin (Egidius, 2000, s 187).

Det talas om en feminisering av läraryrket på grund av att många lärare är av kvinnor. Nu när lärare ska stödja elevens lärande och utveckling utifrån individuella förutsättningar ställs det krav på läraren och på dennes förhållningssätt. Det ställs ofta höga och orealistiska förväntningar, både från omgivningen och från själva. Kraven ställs speciellt på kvinnliga lärare som förknippas med "den goda modern". Detta bidrar till att kvinnliga lärare känner otillräcklighet och skuld eftersom de ska vara tillgängliga för att uppfylla andras behov. Det har även länge betraktats lämpligt att kvinnor ska arbeta med undervisning och uppfostring av yngre barn vilket har utvecklat goda relationer mellan lärare och elever (Gannerud, 2001, s 19-20).

Feminiseringen av läraryrket har lett till många debatter. Män har dominerat i århundraden och haft makt över kunskap och utbildning i de offentliga institutionerna. Kvinnorna har nu tagit över den grundläggande utbildningen för barn vilken har blivit kvinnligt könsmärkt. Många kvinnliga lärare ifrågasätter sig själva och respekterar sig inte som ledare. Läraryrket har blivit mer av ett socialt uppdrag där fokus är mer på omsorg. Kvinnliga lärare har ett mer socialt ansvar vilket har lärarens uppgifter bidragit till att det vidgat. Det handlar inte bara om



att undervisa. Det skapar stress och oförmåga att sköta arbetet som man vill. Kvinnor har ett krävande arbete med höga förväntningar (Tallberg, 2002, s 74-76).

Det råder en kvinnodominans på arbetsplatser som har med undervisning, vård och omsorg att göra. Dessa arbetsplatser uppfattas som kvinnliga i genusordningen vilket gör att kvinnligt arbete blir osynligt. Man har länge strävat efter att professionalisera läraryrket men det har varit svårt på grund av de könsstrukturer som finns i samhället och i skolan. Gannerud menar att det är viktigt att professionalisera läraryrket för att främja kvinnliga lärare och höja läraryrkets status (Gannerud, 2001, s 28).

Gannerud belyser att det finns andra forskare som menar att lärarkåren är utsatt för en proletariseringprocess vilket kan påverka lärarbetet och möjligheterna till självständighet. Genom ekonomiska nedskärningar kan personalbrist uppstå, vilket leder till att lärare tar över andras arbetsuppgifter. Detta leder i sin tur till att lärare inte får tid över till kreativitet, fördjupning och utveckling av lärarens arbete. Lärare vill hellre få arbetet gjort och därför blir det svårt för lärare att hinna satsa på elevernas bästa. Kvalitén på undervisningen blir dålig.

Eva Gannerud (2001) har i sin bok *Lärares liv och arbete ur ett genusperspektiv* utvecklat fyra delar som läraryrket kan delas in i:

- **den pedagogiska – didaktiska dimensionen**, som rör ämnesinnehåll, arbetssätt och arbetsmetoder, undervisning och undervisningsplanering
- **den sociala dimensionen**, arbetsuppgifter som handlar om relationer till elever i grupp, till föräldrar och arbetskamrater
- **den emotionella dimensionen**, som innefattar relationer till enskilda
- **den administrativa dimensionen**, det vill säga praktiskt organisationsarbete och administrativa uppgifter av olika slag (Gannerud, 2001, s 5-6).

Dessa dimensioner menar Gannerud kan endast teoretiskt åtskiljas. I vanliga fall är dessa ofta beroende av varandra. Hon betonar även att det i varje situation ofta ingår flera olika aspekter eller dimensioner och således är det svårt att dra några gränsskillnader mellan dem (Gannerud, 2001, s 6).

Gannerud anser att en lärares arbete omfattar många roller och därför är det svårt att beskriva och definiera dessa. Rollerna som kan vara allt ifrån undervisare, förälder, domare samt vän är motsägelsefulla och står i strid med varandra. Samtidigt ska man försöka skapa en förtroendefull relation till sina elever och ha kontroll över dem. Det ställer ibland till problem och skapar konflikter som man skall lösa. Gannerud menar att en lärares arbete utmärks av att denne gör sitt bästa genom att finna en balans mellan alla krav och motsägelsefulla situationer (Gannerud, 2001, s 32).

Sammanfattningsvis, att jobba som lärare ur ett genusperspektiv innebär att man måste se saker ur olika infallsvinklar och som Gannerud hävdar ska man även försöka skapa en bra relation mellan sina elever. Därtill är det även viktigt att bli av med sina gamla könsföreställningar om vad kvinnligt och manligt innebär och uppmuntra till att utjämna förhållandena mellan könen. Dessutom är det viktigt att upplysa om könsskillnaderna som förekommer i skolan och bemöta dessa med kunskap för att hjälpa flickors och pojkars olika behov och på det sättet öka jämställdheten i skolan.

### 3.6.4 Genus i läroplanen

Här nedan tydliggörs vad som menas med genus i läroplanen:

Genus (kön) som vi tidigare har nämnt, innebär de föreställningar och normer som har med människors kön att göra. Dessa föreställningar används för att beskriva och förstå sociala, kulturella och historiska mönster i samhället. Genusbegreppet används oftare och finns med i den svenska Läroplanen för den obligatoriska skolan (Lpo 94) som är en av de styrande dokument som alla lärarstudenter och yrkesverksamma lärare ska vara insatta i. Förutom det finns ett antal skollagar som också styr lärarens arbete. Dessa dokument består av en politisk intention med normativa utgångspunkter på att genus ska integreras i undervisningen. Det innebär att skolan och lärarna ska arbeta för jämställdhet i sin undervisning. Här betonar vi en del av de krav som formuleras i Lpo 94.

Läraren skall:

- se till att alla elever oavsett kön, och social och kulturell bakgrund får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll
- verka för att flickor och pojkar får lika stort inflytande över och utrymme i undervisningen
- se till att undervisningen till innehåll och uppläggning speglar både manliga och kvinnliga perspektiv (Lärboken, 2003, s. 55).

Förutom ovanstående betonas även skolans viktigaste uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på. Skolan ska utforma och förmedla alla människors lika värden liksom jämställdhet mellan kvinnor och män. Därefter står det att ”skolan skall aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter” (Lärboken s 13). Vidare står det att skolan även skall medverka till att forma elevers uppfattningar om vad som är manligt och kvinnligt på grund av hur de bemöts, bedöms och till följd av alla de krav som ställs på dem (Lärboken, 2003, s 13). Följaktligen belyses ”att skolan har ett ansvar när det gäller att motverka traditionella könsmonster. Den skall ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla förmåga och intressen oberoende av könstillhörighet” (Lärboken, 2003, s 13-14).

Jämställdhet är ett viktigt begrepp i samhället där könsmonster förekommer fortfarande i många kulturer. Med anledning av detta behövs jämställdhet belysas och det gör vi här nedan.

## 3.7 Jämställdhet

Genusbegreppet har stor betydelse för jämställdheten i det svenska samhället och därmed i skolan. Att sträva efter en rättvis och jämlik miljö är ett av de främsta målen i skolan vilket innebär att man ger eleverna samma förutsättningar och villkor för lärande oavsett kön, religion, etnicitet eller social tillhörighet. Detta uppges klart och tydligt i Lpo 94:

Skolan skall aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan och de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster. Den skall ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla förmåga och intresse oberoende av könstillhörighet. (Lärboken, 2003, s 13).

Sverige framställs som ett av de mest jämställda länderna. Sverige har ”satsat på strukturer som möjliggjort utvecklingen” av jämställdhet mellan kvinnor och män. Åtgärderna av staten

har ”underlättat kvinnors rätt till utbildning, arbete och ekonomisk självständighet” vilket har bidragit till jämställdhet. Nödvändiga förutsättningar för jämställdhet har varit, till exempel barnomsorg, föräldraledighet, fria skolor, skattesystemets uppläggning med mera (Tallberg, 2002, s 165).

Målet med den svenska jämställdhetspolitiken är att män och kvinnor ska få samma möjligheter, rättigheter och skyldigheter inom alla områden. I Sverige finns jämställdhetslagen som arbetar för att ett jämställt samhälle ska finnas på alla nivåer i samhället. Det innebär att arbetsgivare och arbetstagare ska arbeta aktivt för att få jämställdhet på arbetsplatsen och skydda människor mot könsdiskriminering. På regeringsnivå genom Näringsdepartementet, regeringskansliet och jämställdhetsombudsmannen (JämO) arbetar man för jämställdhet ( Gannerud, 2003:9, s 11).

År 1998-2000 genomförde JämO ”Våga bryta mönstret”. Detta var ett skolprojekt med syftet att ”utveckla och sprida metoder” för att ”förebygga och motverka sexuella trakasserier” och för att åstadkomma en miljö i skolan som präglas av jämställdhet (Gannerud, 2003:9, s 11).

Jämställdhet mellan män och kvinnor har under 1900-talet ökat avsevärt. Kvinnor finns nu inom politik, arbetsmarknad och utbildning. Trots detta saknar kvinnor ofta reell makt. Könsegregation förekommer fortfarande på arbetsmarknaden. Mest kvinnor finns inom traditionella kvinnliga yrkes områden, till exempel inom vård, utbildning, omsorg och kultur. I de yrken som kvinnor får tillträde till får yrket sämre status men också sämre löneutveckling. Män finns mest inom näringslivet (Gannerud, 2003:9, s 9).

Nu i modern tid förväntas kvinnor göra karriär, men de förväntas också ta ansvar för hemmet och barnen. Kvinnorna drar dubbla lass. Det finns fortfarande starka köns- och genusmönster i samhället och vi fostras tidigt till att lära oss dessa och ta dem för givna (Gannerud, 2003:9, s 10). Det finns kritik mot ofullständig jämställdhet och mot att strävan efter jämställdhet varit ensidig. Kritiken har även inneburit att kvinnor anpassats till ”ett manligt normerat förvärvsliv” (Tallberg, 2002, s 165). Jämställdhetspolitiken har fokuserat på att nå lika rättigheter, möjligheter och villkor mellan män och kvinnor inom familjeliv, utbildningssystem och arbetsmarknad. Detta har fått stöd de sista 30 åren av regering och lagstiftning (Tallberg, 2002, s 165).

Jämställdhet finns som värdegrund i Lpo 94 och som styrdokument för skollagen och läroplanerna där skolan ska aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och rättigheter. I Lpo 94 ”betonas att jämställdhet som värdegrund ska vara synlig i undervisningen och i skolans planering och verksamhet” (Tallberg, 2002, s 169).

Feminismen förekommer i olika samhällsklasser, kulturer och religioner. ”Den har stor betydelse för hur man ser på manligt och kvinnligt i uppfostran, skola och utbildning” (Egidius, 2000, 190). Enligt Egidius präglas pojkar och flickor mycket tidigt av de relationer som gäller i familjen och ”som delvis hänger samman med samhällets beskaffenhet”. Det är därför viktigt att ”lösa upp den gamla familjestrukturen och verka för jämställdhet” (Egidius, 2000, 189).

## 3.8 Mångkulturalitet

Mångkulturalitet syftar enligt Statens offentliga utredningar (SOU) till förekomsten av många olika kulturer och kulturyttringar i positiv samverkan (SOU, 1996, s 134). I denna studie fördjupar vi oss inte i den etniska mångkulturaliteten utan ger en kort överblick över begreppet. Vår undersökning ägde rum i en mångkulturell skola där eleverna kommer från skilda kulturer. Det är därför relevant att ta upp ett avsnitt som handlar om mångkulturell.

### 3.8.1 Begreppet mångkulturell

Begreppet mångkulturell förekommer ofta i dagens samhälle, exempelvis talar man om det mångkulturella klassrummet, den mångkulturella skolan och det mångkulturella samhället. Under 1970-talet när arbetskraftinvandring skedde uppmärksammade man att barn till invandrare hade särskilda behov av språkundervisning. I början av 1980-talet infördes begreppet mångkulturell i Sverige. Termen mångkulturell hänvisar till ett pluralistiskt tillstånd i det svenska samhället. Från att betrakta mångkulturalitet som en invandrarfråga har utvecklats en vidare definition av begreppet där man ser alla skolor som mångkulturella. Enligt Lena Rubinstein Reich och Ingegerd Tallberg måste man sluta definiera mångkulturalitet som en invandrarfråga om syftet är att erkänna alla människor där de kan få samma möjligheter. Det är bättre att definiera mångkulturalitet som en dimension som sätter sin prägel på det enskilda livet i samhället (Rubinstein & Tallberg, 2000, s 11).

Sverige har, från att varit ett monokulturellt samhälle blivit mångkulturellt på grund av invandringen med den etniska, språkliga, religiösa och kulturella mångfalden som skett de senaste decennierna. I det svenska mångkulturella samhället är målet att uppnå *jämlikhet*, *valfrihet* och *samverkan* (Hansson, 2000, s 10).

### 3.8.2 Den mångkulturella skolan

I Lpo 94 betonas målet att eleverna skall bekräfta sin etniska bakgrund och förstå den. Med detta menas att barn med utländsk bakgrund skall behålla sin kultur men i interaktion med den svenska kulturen, det vill säga med majoritetssamhället som anses vara normen (Hansson, 2000, s 10).

Rubinstein och Tallberg hävdar att skolor kan ses som mångkulturella vilket betyder en variation av etnicitet, kön och social klass. En femtedel av barnen i den svenska skolan har utländsk bakgrund. Den mångkulturella skolan avser skolor som har en stor andel av elever med varierad etnisk och utländsk bakgrund vilka tidigare kallades invandrarartade skolor. Sedan några år tillbaka fattades ett politiskt beslut att överge det uttrycket och istället tala om integration. Där man tidigare talade om invandrarbakgrund eller etnicitet/ras nämns idag etnicitet, klass och kön som faktorer som samspelar med varandra (Rubinstein & Tallberg, 2000, s 11-12).

## 3.9 Tidigare forskning

I litteraturen som vi har tagit del av har vi funnit en del forskning som gränsar till vårt ämne. På grund av detta har vi även tagit med forskning som ligger nära vår studie, alltså sådan som på olika sätt anknyter till det ämne som vi har valt, det vill säga hur elever uppfattar en bra

lärare utifrån ett genusperspektiv. Här nedan presenteras tidigare forskning både från lärarnas och ur elevernas perspektiv i olika åldrar samt på olika utbildningsstadier.

Innan vi bestämde oss för ett genusperspektiv uppmärksammade vi tre C-uppsatser som gav oss en bild av hur en bra lärare är. Den ena uppsatsen, *Vad kännetecknar en "bra" lärare?* är skriven av Ann Jansson (2005). Hon diskuterar hur en bra lärare ska vara utifrån elevernas perspektiv. Till skillnad från oss har hon genomfört enkätundersökning men också intervjuer med elever i olika åldrar och på olika utbildningsstadier. Hennes resultat visade att elever på olika nivåer ställer andra och höga krav på lärare.

I den andra C-uppsatsen som heter *Vad kännetecknar en bra lärare?* och är skriven av Kristoffer Holm, Robin Demén och Mikael Hansson (2006), diskuteras vad elever och lärare anser är bra eller dåliga lärarstilar på gymnasiet. Dessutom tar de upp vilka likheter och skillnader som eventuellt finns mellan en bra och dålig lärare.

Den tredje C-uppsatsen heter *Kvinnliga och manliga lärares ledarstil i klassrummet* och är skriven av Henrik Johansson (2000). Han diskuterar eventuella skillnader mellan manliga och kvinnliga lärare när det gäller ledarskap ur elevernas perspektiv på en högstadieskola. När vi senare bestämde oss för vårt ämne tyckte vi att uppsatsen låg ganska nära vår studie. Till skillnad från hans undersökning fokuserade vi inte på ledarstilar som Johansson gjorde utan på de bra egenskaper som en manlig och kvinnlig lärare bör ha.

Förutom C-uppsatserna fann vi annan litteratur som hjälpte oss att få ett underlag till vår problemställning och att belysa olika genusaspekter. I boken *Godmorgon pojkar och flickor* beskrivs när språk och kön samspelar skapas olika könsroller, enligt Jan Einarsson och Tor G. Hultman (1985). De betonar att språk och kön har varit i centrum för forskningen som rymmer många olika aspekter. Pojkar och flickor påverkas i skolan i sina beteende- och könsroller sett ur ett lärarperspektiv, det vill säga hur läraren bemöter eleverna i klassrummet. Vidare betonas hur elever påverkas av könstillhörigheten. Enligt Einarsson och Hultman behandlas pojkar och flickor redan från födseln på olika sätt eftersom de uppmuntras av omgivningen till olika könsroller. På grund av detta känner barn press på sig att uppträda som "fina flickor" och "duktiga pojkar" och därmed märks tydliga skillnader i deras beteenden och intressen (Einarsson & Hultman, 1985, s 12-16).

I *Könsmönster i klassrumsinteraktionen* tar Charlotte Einarsson (2003) upp en annan aspekt. Hennes studie gick ut på att undersöka interaktionen mellan lärare och elever i klassrummet. Hon kom fram till att det finns många faktorer som påverkar interaktionen mellan dem (Einarsson, 2003, s 164). De faktorer som hon menar är betydelsefulla för interaktionen är: lärarnas och elevernas kön, elevernas ålder, undervisningsämne och klasstorlek. Einarsson refererar i sin avhandling till Bellamys (1994) studie. Hon menar att han kom fram till att lärarens interaktion med elever ser annorlunda ut och det berodde på lärarens kön. Han menade även att manliga lärare interagerar mer med pojkar. Däremot interagerar kvinnliga lärare på samma sätt oberoende av elevernas kön (Einarsson, 2003, s 65). På liknande sätt som Bellamy kom Einarsson fram till att lärarna interagerar mer med pojkar och ger dessa mer utrymme än flickor samt att pojkarna själva tar vara på möjligheten att få mer utrymme. Följaktligen menar hon att på det sätt som lärarna bemöter elever påverkar hur de utvecklas socialt och kunskapsmässigt (Einarsson, 2003, s 9).

Elisabet Öhrn (1990) studerar, liksom Einarsson (2003), interaktionen mellan lärare och elever genom observationer ur ett genusperspektiv. Till skillnad från oss genomförde hon intervjuer med lärare och elever på högstadiet. Hon ville se vilka könsmönster som förekom.

Resultatet visade att pojkar hade mer interaktion med lärarna än med flickorna. Dessutom var interaktionen mellan lärare/elev mer anpassad efter pojkarna och deras intressen. Å andra sidan hade flickor mer personlig kontakt med lärarna. Däremot uppfattade pojkar sina lärare mer som yrkesmän än vad flickorna gjorde. Enligt lärarnas intervjusvar kom det fram att lärarna identifierade pojkar som individer och flickorna som grupp. Dessutom framkom det att flickorna hade mindre inflytande i klassrummet än pojkarna. Trots detta drog flickorna nytta av det genom att spela den ”goda eleven” eftersom de trodde sig vinna inflytande och få mer uppmärksamhet. Både lärare och flickorna i allmänhet trodde att de flesta lärarna oftast har mer överseende med flickor än med pojkar (Öhrn, 1990, s 1).

I *Elevers inflytande i klassrummet* studerar Öhrn (1997) ytterligare en aspekt som handlar om maktrelationer i klassrummet ur ett genusperspektiv. Hon fokuserar på elevernas strategier för att vinna inflytande och motstå underordning. Hon genomförde klassrumsobservationer och elevintervjuer i två niondeklasser på högstadiet. I studien kom hon fram till att de elever som var underordnade sina lärare alltid försökte påverka sin situation. I ena klassen var det mest pojkarna som dominerade i klassrummet. Genom att lyda läraren visade de samtidigt sitt stöd för dennes arbete i undervisningen. I den andra klassen var det mest flickorna som försökte få inflytande och det gjorde de i kollektiv. Både pojkar och flickor ansåg att skolans formella vägar till inflytande var meningslösa och att det inte hjälpte dem att påverka sin situation. Observationerna visade emellertid att klassrådet var ett viktigt forum där eleverna kunde få både utrymme och hävda sin åsikt (Öhrn, 1997, s 69-72).

I *Pedagogiskt arbete och kön* av Ingegerd Tallberg (2002) tar hon upp flera aspekter som rör genus. I sin undersökning granskar hon, ur ett genusperspektiv, hur lärarstudenter kommer ihåg sina lärare från högstadiet. Till en början gjorde lärarstudenterna inte någon skillnad mellan manliga respektive kvinnliga lärare. Men utifrån intervjusvaren fick hon fram att lärarna tilldelades olika egenskaper. De manliga lärarna kännetecknades av kvinnliga lärarstudenter som mer rättvisa, med hårdare disciplin och att de var mer skämtsamma. Däremot tyckte manliga lärarstudenter att manliga lärare var mer flexibla, hade mer varierande uppgifter och kunde handskas med pojkar på ett bättre sätt än kvinnliga lärare eftersom de inte blev hysteriska så fort en pojke gjorde något. Enligt kvinnliga lärarstudenter var kvinnliga lärare: välorganiserade, brydde sig om allas väl, var mer förstående och gav upp lättare. Däremot tyckte manliga lärarstudenter att kvinnliga lärare var mjukare och lättare att påverka. De tyckte även att kvinnliga lärare inte hade kontroll över klassen, vilket innebar att de hade svårare att få tyst på stökiga elever. De höjde oftare rösten och störde sig på småsaker. Det gjorde att de blev ofta löjliga i elevernas ögon. Enligt undersökningen förekom det att kvinnliga lärare var mer omsorgsfulla och *relationsinriktade*. Däremot var manliga lärare mer *arbetsinriktade*. Eftersom de hade en hårdare disciplin på eleverna ansågs de vara mer *fostrande* i sitt förhållningssätt. Sammanfattningsvis vill Tallberg att lärare och lärarstudenter blir medvetna om genusaspekternas betydelse i läraryrket. Dessutom vill hon väcka intresse för andra att forska vidare i både förskolor och skolor utifrån könspektiv (Tallberg, 2002, s 79-81).

Ann-Katrin Jakobsson (2000) har i sin avhandling, *Motivation och inläring ur genusperspektiv*, studerat gymnasieelevernas motivation och inläring ur genusperspektiv. Hennes undersökning baserades på gymnasieelever främst för att de är mognare och mer studiemotiverade. Hennes resultat visade att flickor engagerade sig mer i läxor än vad pojkar gjorde. Dessutom hade flickorna lättare att ta till sig det de lärde sig. Jakobsson kom också fram till att flickorna betonade mer att man fick kämpa i skolan. Dessa flickor använde sig av olika inlärningsstrategier för att ta till sig kunskaper på bästa sätt till skillnad från pojkar.

Flickorna pratade mer än pojkarna om läxor och prov utanför skolan vilket hjälpte dem att få en klarare bild av vad läraren ville att de skulle uppnå. Enligt Jakobsson är det intressant att veta hur eleverna beskriver hur en bra lärare ska vara och på vilket sätt denne kan motivera dem (Jakobsson, 2000, s 5). Hennes avhandling är intressant för oss som ett underlag för vår egen undersökning.

Det finns mycket forskning som tar upp genusperspektivet. Dessutom finns det forskning om hur en bra lärare ska vara, men den mesta forskningen som finns har oftast bedrivits på lägre åldrar samt på högstadiet. När den har bedrivits på gymnasiet har den haft andra perspektiv än det vi har. Den mesta forskningen har handlat om interaktionen i klassrummet, om motivation eller allmänt hur en bra lärare ska vara. Tallberg (2002) och Johansson (2000) var de som låg närmast vårt område fast med andra utgångspunkter. Genom litteraturen som har varit tillgänglig för oss har vi försökt hitta underlag för vår problemställning samt finna en lucka i forskningen. Även om vi också har ett genusperspektiv som utgångspunkt undersöker vi istället hur gymnasieelever i en mångkulturell skola uppfattar en bra manlig respektive kvinnlig lärare. Med detta hoppas vi kunna tillföra den nuvarande forskning en annan infallsvinkel.

### **3.10 Sammanfattning**

Mot bakgrund av syftet och frågeställningarna var det relevant att ha med genusperspektivet och litteraturgenomgången. Litteraturgenomgången gav oss en grund för att få en tydligare förståelse och en bakgrund till vårt ämne.

Sammantaget visar litteraturgenomgången att det finns skillnader mellan manliga och kvinnliga lärare som har med kön att göra. Tallberg (2002) och Thylefors (1996) tar upp att kvinnliga lärare är relationsinriktade där de sätter fokus på omsorg medan manliga lärare är mer fostrande och arbetsinriktade. Gannerud (2001) och Nordahl (1994) är eniga om att det finns en kvinnodominans i skolorna. Till skillnad från Nordahl hävdar Gannerud (2001) att dessa skillnader beror på traditionella könsmonster som ligger långt tillbaka i tiden. Även om dagens lärare har stora krav på sig när det gäller att stödja elevens lärande och utveckling utifrån deras individuella förutsättningar ställs det nu ännu större krav på kvinnliga lärare eftersom de förknippas med ”den goda modern”. Nordahl påstår däremot att skillnaderna beror på att det finns för få manliga lärare. Han hävdar dessutom att manliga lärare har andra egenskaper än kvinnliga lärare. Männen beskrivs som självständiga, starka och har kontroll medan kvinnor beskrivs som inåtvända, svaga och har medkänsla. Nordahl (1994) påstår vidare att det är skolan som inte passar pojkarna vilket leder till att de blir bråkiga.

Eftersom vår studie genomfördes i en mångkulturell skola där eleverna har skilda kulturer, än det svenska så kallade majoritetssamhället, var det viktigt att ta upp detta. Kön- och genusmönster visar tydligt att det finns olika synsätt i andra kulturer, där jämlikhet har olika innebörd, vilket resulterade i ett avsnitt om jämställdhet. Sammanfattningsvis har litteraturgenomgången och teorianslutningen gett oss, som vi sa i inledningen av kapitlet, ett underlag för att tolka, förstå och beskriva våra data.

## 4. Metod

Här nedan beskriver vi två av flera forskningsmetoder som anses användbara inom pedagogiska studier: Kvalitativ och kvantitativ metoder. Men vi lägger mer fokus på den metod som denna studie bygger på det vill säga den kvalitativa undersöknings intervjun.

### 4.1 Kvalitativ och kvantitativ metod

Inom pedagogiska studier används olika metoder, den kvalitativa och den kvantitativa, vid datainsamling. Den kvalitativa metodens huvuduppgift är att tolka och förstå de resultat som framkommer i, till exempel intervjuer samt försöka hitta mönster. Forskarens förståelse spelar stor roll för tolkningen. Stukát (2005) hävdar att kvalitativa studier är subjektiv forskning för att resultatet beror på vem som gjort tolkningen. Reliabiliteten är ofta osäker. Tyvärr skriver han att det låga antal undersökningspersoner också begränsar möjligheten till generalisering (Stukát, 2005, s 32).

Enligt Johansson är kvalitativ intervju den primära metoden för att få den information man söker vid examensarbeten inom lärutbildningen. Vidare menar han att kvalitativa intervjuer ger information som gör det möjligt att, till exempel, förstå elevens attityder och värderingar (Johansson, 2001, s 24).

Den kvantitativa metoden skiljer sig från den kvalitativa eftersom den kvantitativa bygger på hårddata, det vill säga information om sådant som kan mätas i siffror (Johansson, 2001, s 31). Det handlar om hur ofta eller hur frekvent olika kategorier förekommer (Esaiasson m.fl., 2004, s 219). Metoderna i kvantitativ forskning ska vara objektiva och kvantifierade, till exempel ha strukturerade enkäter eller intervjuer. Genom statistiska analysmetoder skall resultatet tolkas för att man därefter skall kunna generalisera till en större grupp (Johansson, 2001, s 31).

#### 4.1.1 Intervju

Det finns enligt Esaiasson m.fl. (2007) två metoder som används mer än andra för att man ska kunna samla in sitt forskningsmaterial i en samhällsvetenskapsstudie. Det ena används för att fråga medan den andra används för att samtala med människor. Mellan frågeundersökningar och samtalsintervjuer finns gradskillnader snarare än artskillnader. I en frågeundersökning är det informanten som står i centrum och därför kan man ofta ställa sina frågor till ett slumpmässigt urval från en bestämd population. I en samtalsintervju däremot är det inte intervjuerna som står i centrum utan deras uppfattningar och tanke kategorier som är relevanta för vår undersökning. Eftersom vi inte skulle göra en källkritisk undersökning utan en undersökning av elevernas uppfattningar valde vi att göra en samtalsintervjuundersökning av respondentkaraktär. Vi valde därför bort enkätundersökning för det finns risk att man inte får reda på det man var ute efter eftersom man inte har möjlighet att ställa följdfrågor eller anpassa frågorna efter den intervjuade så att denne tar upp allt som finns att berätta om ämnet i fråga.

I en kvalitativ intervjustudie är frågeområdena bestämda i förväg medan frågorna varierar från intervju till intervju, beroende på hur den intervjuade svarar och vilka aspekter som tas upp.



En samtalsintervjuundersökning består av öppna frågor som anpassas så att intervjupersonen får möjligheter att ta upp allt som finns att berätta om ämnet i fråga (Johansson, 2001, s 25). Kvalitativ intervjustudie är alltså lämpligast för att få svar på våra frågeställningar.

Fördelarna med en kvalitativ intervjustudie är att man får ett mindre bortfall. Det är svårare att säga nej till en person som vill intervjuas. Vid missförstånd i en intervju kan man omformulera frågan. När man använder sig av öppna frågor kan man också använda sig av följdfrågor för att man ska få ett bättre svar på frågan (Stukát, 2005, s 39).

Man kan också kontrollera situationen genom att se till att ha en avslappnad miljö där de intervjuade känner sig tryggare och kan lättare och öppet svara på frågor. De får mer tid på sig att tänka innan de svarar och dessutom får man mer detaljerade svar jämfört med en enkät.

Det som är viktigt att tänka på vid kvalitativa studier är de möjliga risker som finns. När man gör en kvalitativ intervjustudie istället för en enkätundersökning kan det uppstå oönskade effekter mellan intervjuaren och den som blir intervjuad. Intervjuaren kan påverka den intervjuade medvetet eller omedvetet genom att uttrycka sina förväntningar och värderingar. Därefter kommer den intervjuade att säga det som han/hon tror att intervjuaren vill höra (Esaiasson m.fl., 2004, s 262). Intervjuarens verbala och kroppsliga reaktioner kan fungera som positiva eller negativa förstärkare för intervjupersonens svar och påverka det som sägs (Kvale, 1997, s 146).

Problem som kan uppstå inom kvalitativa intervjustudier är att intervjuer tar längre tid att utföra än att göra en enkät. Det tar även längre tid att behandla, bearbeta och tolka resultaten. Enligt Kvale är det lätt att man missleder den intervjuade genom ledande frågor. Han menar vidare att det är tillåtet att ställa ledande frågor bara när man prövar tillförlitligheten i intervjupersonens svar och vill verifiera intervjuarens tolkningar (Kvale, 1997, s 146).

När man gör intervjuer intervjuar man ett mindre antal personer på grund av att det tar lång tid att utföra intervjuer och man har inte så mycket tid till sitt förfogande. Därför kan det bli svårare att generalisera till en större grupp. Jan Trost (1997) hävdar att det är bra att begränsa sig till ett litet antal intervjuer. Med många intervjuer blir materialet ohanterligt och man får svårt att få en överblick och se alla viktiga detaljer som förenar eller skiljer (Trost, 1997, s 110).

Våra intervjufrågor har blivit halvstrukturerade (se Bilaga 1), det vill säga att frågorna tas upp i en förväg bestämd följd och vara densamma till alla intervjupersonerna. Efter att samtalsintervjuerna är klara ska materialet sammanfattas, analyseras och tolkas, vilket kan ske på olika sätt. Med utgångspunkt i de svaren som vi får, ska vi försöka uppnå en teoretisk mättnad som består i att finna ”samtliga relevanta tanke-kategorier och förhållningssätt som finns i populationen”. När intervjupersonerna upprepar samma svar som tidigare respondenter då har man uppnått teoretisk mättnad. Följaktligen kan forskningsresultatet generaliseras vilket går ut på att resultaten inte enbart ska beröra intervjupersonerna i undersökningen utan gälla till en större grupp (Esaiasson m.fl., 2007, s 188-190).

#### **4.1.2 Urval**

Vi valde att göra vår kvalitativa intervjustudie på en mångkulturell gymnasieskola som är belägen i Västra Götaland. Skolan har ungefär 1100 elever där 40 olika nationaliteter finns representerade. Bland skolans lärarkår finns i skrivande stund en högre representation av

kvinnliga lärare (ca 59 %) än manliga lärare (ca 41 %). Vi kom i kontakt med denna skola genom ex-jobb poolen där vi tog oss an deras uppdrag som hade med våra egna funderingar som handlade om den eviga frågan om hur man blir en bra lärare utifrån elevers perspektiv.

Vi valde att intervjua sexton elever, åtta pojkar och åtta flickor, två av vardera skulle ha svensk påbrå. På det sättet försökte vi få en så bra representativitet som möjligt. När man väljer ut intervjupersonerna av så kallade respondentkaraktär finns enligt Esaiasson m.fl. (2007) tre allmänna råd att följa i de flesta läge: Först ska man välja främlingar, vilket vi gjorde. Det andra rådet innebär att välja ett litet antal intervjupersoner. Med tanke på att det fanns många olika nationaliteter representerade i skolan valde vi sexton personer. Vi tyckte att det skulle räcka med detta antal för att göra intressanta analyser. Det sista rådet innebär att inte välja så kallade "subjektiva" experter, det vill säga sådana som skulle kunna vara med i, till exempel ungdomsfeministföreningar eller något liknande (Esaiasson m.fl., 2007, s 291).

Alla elever vi intervjuade går sista året på gymnasiet och läser i två olika program, samhällsprogrammet och ny musikprogrammet. Vi valde från varje program de klasserna som hade jämn fördelning bland pojkar och flickor. Dessa elever har gått längst på skolan och därför anser vi att de är mognare och kan reflektera och svara på frågor som berör vårt ämne. Vi tänkte att de har hunnit bilda sig en egen uppfattning och har mycket mer att säga. I vår undersökning har vi inte gjort någon jämförelse mellan elevernas programval utan vi är intresserade av att se om det finns likheter och skillnader mellan killars och flickors syn på en bra manlig lärare respektive en bra kvinnlig lärare.

Med anledning av att vi genomförde vår undersökning på en mångkulturell skola bestämde vi att fyra av eleverna skulle vara svenskar, två från varje program (alltså en flicka och pojke). De resterande tolv skulle ha varierande utländsk bakgrund för att få så bra representativitet som möjligt. Först tänkte vi, att det skulle finnas med en flicka och en pojke från respektive nationalitet med samma utländska bakgrund. Sedan när vi frågade rektorn om det fanns listor där man kunde se elevernas olika bakgrund blev svaret att det inte är tillåtet att föra sådana kategoriseringar. Dessvärre ansåg vi då att vårt urval blev lite svårare att genomföra. Vi fick endast klasslistor där det framgick antal pojkar och flickor på respektive klasser i årskurs tre på gymnasiet. Det fanns också information om modersmålsundervisning. När vi trodde att det skulle hjälpa oss till att göra ett representativt urval märkte vi att det bara fanns ett fåtal som läste modersmål även om många hade utländsk bakgrund. Om vi hade tagit med det hade vi haft några enstaka nationaliteter representerade i undersökningen medan andra skulle vara överrepresenterade.

#### **4.1.3 Bortfall**

I samband med samtalsintervjutillfället var det två elever som tackade nej till att medverka. Det blev inga problem att ersätta dessa två personer i urvalet med andra elever eftersom det vid en samtalsintervju av respondentkaraktär inte är individerna i sig som är intressanta, utan deras uppfattningar (Esaiasson m.fl., 2007, s 295).

#### **4.1.4 Förberedelser**

Inför intervjuerna informerades vi rektorn att vi skulle komma till skolan. Vi bestämde träff med henne och berättade kortfattat vad vi skulle göra. Vi informerades eleverna i deras respektive klasser en dag innan vi skulle genomföra intervjuerna. Vi berättade kortfattat vad vårt examensarbete handlade om men vi ville inte ge dem för mycket information eftersom

det kunde påverka det som intervjupersonerna skulle säga under intervjun. Anledningen till att vi berättade om vårt arbete och om intervjuerna som vi skulle genomföra dagen efter var för att eleverna skulle bli förberedda på att de skulle intervjuas och att de skulle ha tänkt över om de ville ställa upp eller inte. Då skulle de snabbt ge oss ett besked. Vi delade även ut ett samtycke som de skulle fylla i och ge oss innan intervjun.

#### **4.1.5 Genomförande**

Under vår intervjudag fick vi låna ett rum till vårt förfogande. Rummet var bra eftersom intervjupersonerna kände sig avslappnade och blev inte distraherade. Vi bestämde att vi båda skulle vara med på intervjuerna. Två personer kan få ut mer av intervjun än om en person är där och intervjuar.

Vi började med intervjuerna tidigt på morgonen och varje samtalsintervju tog cirka 30 minuter. Varje intervju spelades in på bandspelare. Det var ingen av de intervjuade som motsatte sig att vi använde oss av den.

I samband med intervjun är det viktigt att inte stressa intervjupersonen så att han/hon skulle få tid att reflektera och förtydliga sina svar. Vi har utgått från en intervjuguide med tio frågor (Bilaga 1) där innehållet ska spegla vår problemställning. Enligt Esaiasson m.fl. (2004) är formen också viktigt att tänka på för att se till att skapa en dynamisk situation där intervjusamtalet är levande (Esaiasson m.fl., 2004, s 290). Vi ställde följdfrågor och vi upprepade även frågorna när det behövdes för att få ett innehållsrikt svar. Efteråt tackade vi intervjupersonen och önskade honom/henne lycka till med deras fortsatta studier.

#### **4.1.6 Bearbetning av material**

När vi bearbetade de kvalitativa intervjuerna som vi genomförde på en gymnasieskola har vi lyssnat först på de inspelade intervjuerna och skrivit ned dem genom att anteckna det som intervjupersonerna sagt. Vi behandlade svaren som vi fick av flickorna och pojkarna var för sig. Därefter har vi läst igenom intervjuerna och sammanställt alla egenskaper som eleverna har tagit upp. Detta gjorde vi för att se vad flickor och pojkar uppskattade hos en bra manlig respektive kvinnlig lärare. Vi insåg efterhand att man kunde tolka och beskriva egenskaperna som framkom under intervjuerna genom att placera dem under olika kategorier: *Relationsinriktad, kommunikationsinriktad, arbetsinriktad, fostrande* och *övrigt*. Är det, till exempel de relationsinriktade egenskaperna som är eftersträvansvärda hos en lärare eller är det fostran? Det kan vara en blandning av flera kategorier och därför har vi ibland samma citat under två kategorier. Att göra på detta sätt kan hjälpa oss att få svar på vår frågeställning. Vari består eventuella skillnader och likheter mellan flickornas och pojkarnas svar?

När man använder sig av den kvalitativa forskningsintervjun är det viktigt att hitta mönster och kategorisera elevernas uttalanden som gör det möjligt att undersöka likheter och skillnader mellan flickors och pojkars uppfattningar om en bra manlig respektive en bra kvinnlig lärare.

För att få ett hanterbart material och tydliggöra svaren satte vi en siffra från 1-16 till var och en av eleverna. Flickorna fick siffrorna 1-8 medan pojkarna fick siffrorna 9-16. Genom att göra på detta sätt tycker vi att det kan vara lättare att hålla reda på vem som säger vad. För att urskilja skillnader och likheter mellan intervjupersonerna i hur de uppfattar en bra manlig och kvinnlig lärare delade vi in lärares egenskaper i olika kategorier:

- **Relationsinriktad;** förstående, en som bryr sig, ser individen, lyhörd, empatisk, god relation, god människosyn, känslig etc.
- **Kommunikationsinriktad;** lätt att prata med, skapar dialog etc.
- **Arbetsinriktad;** fokuserad på arbetet det vill säga professionell, pedagogisk kompetens, ämneskompetens, didaktisk kompetens etc.
- **Fostrande;** förebild, disciplin etc.
- **Övrigt;** snäll, trevlig, positiv, glad, ödmjuk, rolig etc.

I många av de beskrivningarna som kom fram under intervjuerna nämndes egenskaper som hade med lärarnas personlighet att göra. Dessa egenskaper kan inte knytas an bara till lärarna utan de har att göra med hur en enskild person är beskaffad och därför tycker vi att de hamnar i en kategori för sig som vi kallar övrigt.

#### 4.1.7 Studiens tillförlitlighet

Vid samtalsintervjuundersökningen var det viktigt att få fram och förstå intervjupersonens föreställningar och tankar om våra frågor som de kunde dela med sig. Det var viktigt att inte ställa ledande frågor och om vi gjorde det så ville vi få något svar verifierat. Det är viktigt att poängtera att vi inte har försökt att framföra egna åsikter.

När texten behöver styrkas med citat från intervjuerna kommer vi att skriva elevernas svar inom citationstecken. Detta gör vi för att stärka resultatets trovärdighet (Dimenäs, 2006, s 43).

Trots att vi har försökt att vara objektiva så finns det risk att vi tolkat fel. För att bli en bra intervjuare krävs mer erfarenhet av både att göra ett urval, intervjua, bearbeta och analysera data som vi samlat in. Som nybörjare kan vi ha missat något och inte uppfattat allt rätt. När man bearbetar materialet så är det inte säkert att man är helt objektiv för man tolkar resultatet utifrån de erfarenheter och den kunskap som man har. För vi som intervjuar kan påverka den intervjuade medvetet eller omedvetet, till exempel genom att använda olika tonfall. Frågorna kan få en annan betydelse för intervjupersonen. För att få bra tillförlitlighet har vi försökt att ställa frågorna på samma sätt och använt följdfrågor, till exempel: Vad menar du med det? Kan du berätta mer? Detta gjorde vi för att svaren skulle bli tydligare (Stukát, 2005, s 39).

Det är svårare att mäta tillförlitligheten i kvalitativa intervjustudier eftersom det finns risker att den information som man får under intervjun inte är trovärdig. Enligt Trost (1997) är trovärdigheten ett av de största problemen vid kvalitativa intervjuer men vi fick den uppfattning om att det som intervjupersonerna berättade var trovärdigt (Trost, 1997, s 101).

Vi försökte vara lyhörda och uppmärksammade intervjupersonernas tonfall, ansiktsskiftningar och ansiktsuttryck och kroppsrörelser men vi upplevde att de flesta intervjupersoner var avslappnade och berättade öppet om hur de tyckte och tänkte.

#### 4.1.8 Etik

Vi informerade ansvariga på skolan om intervjuerna och vi sa att vi skulle dela ut ett samtycke. Eftersom eleverna var myndiga behövde vi inte dela ut information till målsman eller få samtycke från föräldrar utan bara från eleverna.

Vi informerade eleverna dagen innan och delade ut ett samtycke till eleverna där det även stod kortfattat vad intervjun handlade om. Vi talade om för eleverna att vi har tystnadsplikt och att ingen annan än oss skulle veta vem eller vad som sades under intervjuerna. Det skulle vara helt frivilligt och anonymt. Eleverna fick även veta att intervjuerna skulle ske i något avskilt rum i skolan. Det var viktigt att understryka för eleverna att den personliga integriteten är viktigt att inga namn skulle kunna identifieras.

## 5. Resultat

Vi kommer först att göra en beskrivande analys där vi presenterar resultatredovisningen av intervjuerna som vi genomförde med åtta pojkar och åtta flickor. Intervjufrågorna finns även som bilaga (se Bilaga 1) i slutet av vår rapport. Vi ställer upp frågorna i den ordning som vi ställde dem till eleverna. Vi återger även vissa av svaren med något citat. Utifrån de svar som framkom försökte vi klassificera alla egenskaper som nämndes i olika kategorier som kunde hjälpa oss att urskilja likheter och skillnader. De kategorier som vi använder oss av i resultatredovisningen är: Relations-, kommunikations-, arbetsinriktade, fostrande och övrigt. Därefter kommer vi att göra en resultatanalys där vi gör kopplingar till teori och litteratur.

### 5.1 Resultatredovisning av intervjuer

Vi fick många beskrivningar på alla frågor. Det skulle ta för mycket plats att redovisa alla och därför återger vi en del av dessa beskrivningar som ligger till grund för vår analys.

#### 5.1.1 Fråga 1. Vad innebär en bra lärare för dig?

Med denna fråga ville vi veta vilka egenskaper en bra lärare i allmänhet ska ha oavsett dennes kön. På denna fråga fick vi fram olika egenskaper som eleverna uppskattade hos en bra lärare. Både flickor och pojkar tyckte att en lärare framför allt ska vara ämneskunnig, inspirerande, flexibel, bry sig om eleverna, vara engagerad och rättvis. Många pojkar ville ha en lärare som var fokuserad på sitt arbete men som också hade humor. Flickorna däremot ville ha en lärare som var förstående och brydde sig men humor nämnde de inte alls. Flickorna tillade att disciplin och ordning var viktigt men att läraren inte skulle vara för sträng, vilket pojkarna också nämnde.

#### **Relationsinriktade:**

- Läraren ska se individen (E9, pojke).
- En lärare ska vara som en vän (E8, flicka).
- En lärare ska bry sig om eleverna (E2, flicka).
- Läraren ska vara förstående (E5, flicka).
- Det viktigaste är att läraren ska ha en relation till eleverna så att lärarna vet hur eleverna fungerar (E3, flicka).

#### **Arbetsinriktade:**

- Läraren ska framför allt vara ämneskunnig och brinna för sitt ämne (E1, flicka).
- Det är viktigt att kunna samarbeta med läraren (E13, pojke).

- Det ska finnas variation på undervisningen och inte vara likadant hela tiden (E8, flicka).
- Läraren ska lära ut på ett bra sätt och inte få dagen överstökad (E16, pojke).
- Läraren ska ha mycket kunskaper (E13, pojke).

**Fostrande:**

- Läraren ska inte vara så sträng (E8, flicka).
- Läraren ska inte vara för sträng för då är det inte roligt att gå till lektionen (E16, pojke).
- Läraren ska vara bra på disciplin (E1, flicka).
- Läraren ska ha ordning (E6, flicka).

**Övrigt:**

- Humor är ganska viktigt (E11, pojke).
- Läraren ska vara snäll och rolig. Då blir det roligare att gå på lektionen (E14, pojke).
- Tråkiga lärare lyssnar man inte på! Man måste inte vara ung men ändå ung i sinnet. Om man ska arbeta med ungdomar bör läraren inte ha en dinosaurietänkande (E11, pojke)!

**5.1.2 Fråga 2. Tycker du att det är viktigt att ha lärare av båda könen och varför?**

Både flickor och pojkar svarade ja på denna fråga, att det är viktigt med lärare av båda könen. Lärarens kön i sig spelar ingen roll, sade de. När eleverna skulle utveckla svaret kom det fram vissa skillnader. Pojkarna tyckte att det var bra att ha lärare av båda könen men ändå tilldelade de olika egenskaper på kvinnliga lärare. Däremot var de mer kritiska mot manliga lärare eftersom de inte bryr sig lika mycket som kvinnliga lärare och har en hårdare attityd. Flickorna associerade jämställdhet och jämlikhet med att ha lärare av båda könen. De menade att det inte var könet som var viktigt utan personligheten hos den enskilda läraren. Dessa egenskaper finns i de nedanstående kategorierna.

**Relationsinriktade:**

- Kvinnor är mer förstående och lugnare (E11, pojke).
- Jag skulle gärna vilja ha mer kvinnliga klassföreståndare för att de har andra erfarenheter och bryr sig mer (E12, pojke).

**Kommunikationsinriktade:**

- Man kan vara öppnare med lärare av sitt eget kön (E16, pojke).

**Arbetsinriktade:**

- Ja, det är viktigt med lärare av båda könen för att de arbetar på olika sätt (E9, pojke).
- Läraren ska kunna undervisa på ett bra sätt och visa hur man kan välja rätt saker för att lära sig (E10, pojke).

**Fostrande:**

- Man får inga Hitlerstraff av kvinnliga lärare jämfört med manliga lärare eftersom kvinnliga lärare är lugnare (E11, pojke).

**Övrigt:**

- Ja, även om det inte är könet utan det är personligheten hos läraren som är viktigt (E1, flicka).
- Ja, jag tycker att det är bra med lärare av båda könen för att kvinnor och män är olika. Kvinnor är mer förstående och lugnare medan män är stränga (E11, pojke).

### 5.1.3 Fråga 3. Är det någon skillnad på en bra kvinnlig och manlig lärare?

Gemensamt för både flickor och pojkar var att de flesta inte tyckte att det fanns någon skillnad mellan en bra manlig respektive kvinnlig lärare. Sedan när de skulle motivera svaret sade de flesta att kvinnliga lärare var mer förstående medan män var mer fokuserade på arbetet. Manliga lärare ansågs vara bättre på fostran jämfört med kvinnliga lärare. Personligheten var också något som skiljde lärarna åt snarare än könet. Pojkarna menade att manliga lärare hade mer humor än kvinnliga lärare.

#### **Relationsinriktade:**

- Man kan inte skoja med kvinnliga lärare om allt eftersom de är känsligare (E13, pojke).
- Kvinnliga lärare är mer förstående (E7, flicka).
- Kvinnliga lärare bryr sig mer om man ser ledsen ut genom att de undrar varför man arbetar segt (E8, flicka).

#### **Arbetsinriktade:**

- Om läraren har bra egenskaper som engagemang så spelar det ingen roll om läraren är man eller kvinna (E5, flicka).
- Manliga lärare tänker: Nu är du på lektion så nu ska du arbeta! (E8, flicka).

#### **Fostrande:**

- Manliga lärare är bättre på disciplin och ordning (E7, flicka).
- Manliga lärare straffar mer (E11, pojke).

#### **Övrigt:**

- Kvinnliga lärare är snällare (E1, flicka).
- Humor är en skillnad (E13, pojke).
- Kvinnor och män är olika eftersom de tänker på olika sätt (E9, pojke).

### 5.1.4 Fråga 4. Vad är det för egenskaper som du värdesätter hos en kvinnlig respektive manlig lärare?

Med denna fråga ville vi ta reda på om eleverna uppskattade eller föredrog specifika egenskaper hos en manlig respektive kvinnliga lärare. Vi ville också få fram om dessa egenskaper hörde till stereotypa könsföreställningar. Flickor och pojkar värdesatte samma egenskaper hos både manliga och kvinnliga lärare, till exempel att lärarna skulle vara fokuserade på sitt arbete genom att vara engagerade, vara ämneskunniga och bra på att lära ut. Eleverna ville även att lärarna ska ha en bättre relation till dem genom att visa att de bryr sig mer. De skulle även försöka skapa en bättre kontakt till dem. Även i denna fråga framkom att eleverna tyckte att manliga lärare hade mer disciplin och var strängare än kvinnliga lärare. Till skillnad från tidigare svar lyfter flickorna upp att kvinnliga lärare måste anstränga sig mer jämfört med manliga lärare för att få disciplin.

#### **Relationsinriktade:**

- Både manliga och kvinnliga lärare borde bry sig mer (E3, flicka).
- Lärarna ska ha bra kontakt med elever (E2, flicka).
- Lärarna ska ha personlig kontakt med eleverna (E12, pojke).

#### **Kommunikationsinriktade:**

- Lärarna ska vara sig själva och öppnare (E10, pojke).

- Bra egenskaper hos kvinnliga lärare är att man kan prata med dem. De hjälper en mer om man har problem och förklarar verkligheten. De sätter sig ner och frågar. Manliga lärare frågar men sen går det över snabbt (E8, flicka).

**Arbetsinriktade:**

- Lärarna ska vara pedagogiska (E12, pojke).
- De ska ha kunskaper i alla ämnen (E15, pojke).
- Grunden är att de ska kunna lära ut på ett lärorikt sätt (E16, pojke).

**Fostran:**

- Kvinnliga lärare tar i mer och är stränga för att få tyst på elever medan man blir naturligt tyst om man har manliga lärare (E5, flicka).
- Manliga lärare är strängare (E14, pojke).
- Det går illa när män ryter men inte när kvinnliga lärare blir arga (E16, pojke).
- Lärarna ska ha disciplin men inte vara för hårda (E1, flicka).
- De ska inte vara för stränga (E3, flicka).

**Övrigt:**

- De ska vara positiva och glada (E4, flicka).
- Manliga lärare skojar mer än kvinnliga lärare. Man vet att man har mer roligt med dem (E8, flicka).
- Det blir roligare att gå på lektionen om kvinnliga lärare är snällare (E14, pojke).

**5.1.5 Fråga 5. Vilka förväntningar har du på en kvinnlig lärare respektive en manlig lärare?**

Vi vill veta om flickor och pojkar hade samma förväntningar på manliga respektive kvinnliga lärare. Vi ville att de skulle motivera sina svar. I stort sett hade både flickor och pojkar nästan samma förväntningar på läraren oavsett dennes kön. De egenskaperna som tidigare nämnts återkommer här igen, till exempel att lärare förväntas vara engagerade, ämneskunniga, rättvisa, ha ordning, vara förstående och intresserade av att lära ut. Flickorna betonade mer de personliga egenskaperna. Däremot förväntade pojkarna sig mer arbetsinriktade lärare, som kunde sitt jobb och som kunde informera om sådant som var viktigt. Flickor och pojkar påpekade att det var mycket viktigt med en lärare som kunde hålla ordning och reda i klassrummet.

**Relationsinriktade:**

- Lärarna ska vara förstående och se individen (E5, flicka).
- Lärarna ska se individen (E10, pojke).

**Kommunikationsinriktade:**

- Jag förväntar mig att en lärare informerar mig i god tid ifall jag ligger bra eller dåligt till (E11, pojke).
- Läraren ska förklara bra så man förstår (E1, flicka).
- En lärare ska kunna motivera en (E4, flicka).

**Arbetsinriktade:**

- En manlig lärare ska respektera sina elever och inte hålla på med yngre flickor utan han ska ha en professionell relation till både pojkar och flickor (E16, pojke).



- En kvinnlig lärare ska inte klä sig på ett utmanande sätt för att inte riskera att bli utsatt på olika sätt, till exempel, genom att bli trakasserad (E16, pojke).
- De ska ha en bra struktur (E9, pojke).

**Fostrande:**

- Jag förväntar mig att lärarna ska vara bestämda för då får han/hon direkt respekt av eleverna (E4, flicka).
- En kvinnlig lärare ska göra sig hörd på samma sätt som en manlig lärare (E12, pojke).

**Övrigt:**

- Att både manliga och kvinnliga lärare ska vara positiva och trevliga (E3, flicka).
- Manliga lärare ska komma in i klassrummet på ett charmigt sätt, börja snällt, dra några skämt och sedan börja med sina regler (E15, pojke).
- Det är tråkigt om lärarna är sura och irriterade (E6, flicka).

**5.1.6 Fråga 6. Vad innebär en bra manlig lärare för dig?**

Med denna fråga ville vi veta på vilket sätt eleverna uppfattade en manlig lärare. Det som framkom av både flickor och pojkarna var att en manlig lärare borde vara mer relationsinriktad i sitt förhållningssätt till eleverna. Pojkarna betonade dessutom att manliga lärare borde vara mer kommunikationsinriktade. Däremot tyckte samtliga elever att manliga lärare är bra på disciplin.

**Relationsinriktade:**

- En manlig lärare ska kunna prata ur egen erfarenhet och ge exempel från sitt eget liv, så att man förstår (E7, flicka).
- Manliga lärare ska kunna vara ödmjuka och inte tro sig veta bäst i allt utan konversera och bjuda till ett utbyte (E12, pojke).
- Jag vill att manliga lärare ska bry sig mer (E16, pojke).

**Kommunikationsinriktade:**

- Man kan prata mer med manliga lärare om man har fritidsintressen, till exempel fotboll, annars inte (E16, pojke).
- Manliga lärare ska kunna vara ödmjuka och inte tro sig veta bäst i allt utan konversera och bjuda till ett utbyte (E12, pojke).

**Arbetsinriktade:**

- Läraren ska ha en bra struktur (E9, pojke).
- Läraren ska hjälpa en nå målen (E5, flicka).
- Av min erfarenhet planerar manliga lärare sina lektioner medan kvinnliga lärare sällan gör det (E8, flicka).

**Fostrande:**

- Ibland kan det vara bra med en manlig lärare som kan ryta när det blir väldigt stökigt i klassrummet (E11, pojke).

**Övrigt:**

- Läraren ska vara trevlig (E16, pojke).

### 5.1.7 Fråga 7. Vad innebär en bra kvinnlig lärare för dig?

Med denna fråga ville vi veta på vilket sätt eleverna uppfattade en bra kvinnlig lärare. Det som framkom av både flickor och pojkarna var att en kvinnlig lärare förutom att vara kommunikationsinriktade och relationsinriktade även behöver bli mer arbetsinriktad och fostrande. Med detta menade de att kvinnliga lärare skulle variera sin undervisning mer genom att bland annat hitta på olika projekt som gör tråkiga ämnen intressanta. Flickorna tyckte, till skillnad från pojkarna, att kvinnliga lärare "ger efter lättare" när det uppstår konflikt. De menade att lärarna behöver bli mer bestämda för att få mer respekt av alla eleverna särskilt av pojkarna. Pojkarna däremot tyckte att kvinnliga lärare inte behövde "skrika sig till respekt" som manliga lärare gör. Fast pojkarna tycker ändå att kvinnliga lärare behöver våga mer.

#### **Relationsinriktade:**

– Kvinnliga lärare är förstående och bryr sig mer (E16, pojke).

#### **Kommunikationsinriktade:**

– Kvinnliga lärare ska ge alla en chans att prata och inte favorisera (E8, flicka).

#### **Arbetsinriktade:**

– Hon har sitt jobb och ska sköta det (E16, pojke).

#### **Fostrande:**

– Kvinnliga lärare brusar inte upp sig lika lätt som manliga lärare när man behöver gå ut. En kvinnlig lärare tittar, nickar och man får gå ut utan att det blir en så stor grej av det (E11, pojke).

– Kvinnliga lärare behöver inte skrika sig till respekt som manliga lärare för att visa sin auktoritet men de behöver ändå våga mera (E12, pojke).

– Kvinnliga lärare ger efter lättare än manliga lärare. De ska vara bestämda för att kunna få direkt respekt från klassen (E2, flicka).

– Kvinnliga lärare ska vara bestämda för att få respekt direkt (E4, flicka).

#### **Övrigt:**

– Det blir roligare att gå på lektionen om läraren är snällare (E14, pojke).

### 5.1.8 Fråga 8. Tror du att lärarna behandlar sina elever på olika sätt beroende på deras kön?

Med denna fråga ville vi ta reda på om eleverna tyckte att lärarna behandlade sina elever olika och i så fall vad dessa eventuella skillnader berodde på. Vi bad dem berätta och ge exempel på detta. Flickor och pojkar svarade att lärarna behandlar elever på olika sätt särskilt om de är mer eller mindre arbetsinriktade och fostrande. Vissa skillnader som vi kunde utläsa ur flickornas och pojkarnas svar hade att göra med lärarnas förutbestämda könsroller vilka vi inte kunde kategorisera. Det innebär att lärarna enligt våra respondenter har stereotypiska bilder för hur flickor och pojkar beter sig, det vill säga pojkar anses vara stökiga medan flickor anses vara snälla. Lärarna behandlar eleverna utifrån dessa bilder.

De flesta eleverna tyckte att det fanns skillnader som de upplevde mer markant på högstadiet än på gymnasiet: *Det var vanligare att manliga lärare favoriserade pojkarna och det var inget man vågade tala öppet om med läraren på grund av betyget*, berättade en flicka (E1, flicka).

En annan förekommande beskrivning av flickorna var att de kände sympati för pojkarna eftersom dessa blev orättvist behandlade av både kvinnliga och manliga lärare. De tyckte att lärarna hade en förutbestämd bild på hur flickorna respektive pojkarna var och betedde sig. Med detta menas att pojkarna är jobbiga medan flickorna är snällare: *Det är enklare att skylla på pojkarna, speciellt äldre lärare* (E7, flicka). Dessutom tyckte en annan flicka att: *Lärarna är hårdare mot pojkarna, ibland sitter flickorna och prata och pojkar får skulden* (E8, flicka).

En del elever berättade att det förekom vissa skillnader som gällde samarbetet med lärarna. Eleverna kände sig ibland inte förstådda av lärarna av andra könet: *Ja, de (lärarna) behandlar eleverna annorlunda, det gör de nog. En kvinnlig lärare behandlar flickor annorlunda än pojkarna därför att hon kanske känner mer samhörighet med flickorna. Hon vet hur de fungerar. Det är kanske svårare för en kvinnlig lärare att veta hur en kille fungerar och det är nog samma sak för en manlig lärare. Därför kan det krocka lite ibland, exempelvis om en manlig lärare ska förklara någonting för en flicka och han vet inte alls hur flickor tänker och då fungerar det inte så bra* (E3, flicka).

Pojkarnas kände sig orättvist behandlade av lärarna vilket stämmer överens med vad flickornas tidigare har sagt: *Ja, det är skillnad. Flickor tas ofta mer seriöst. Läraren litat oftast mer på flickor eftersom pojkar anses mer som stökiga. Flickorna kan oftast fjäska sig till saker, till och med bättre betyg. En flicka kanske gråter lite och så och plötsligt blir ett IG till ett G. Det hade nog aldrig funkat om jag själv hade gjort det (gråtit)* (E11, pojke).

Pojkarna var också medvetna om att de hördes mer än flickorna och att det kunde vara jobbigt att få ordning på dem. Ändå tyckte de att lärarna skulle försöka se eleverna som individer och inte som en grupp. Eleverna var också eniga om att visa lärare hade sina favoriter och dessa fick mer hjälp än alla andra.

### **5.1.9 Fråga 9. Har det någon betydelse för din inläring om du har en kvinnlig respektive manlig lärare?**

De flesta tyckte till en början att lärarnas kön inte hade någon inverkan på deras inläring. De flesta svarade: *Nej, jag lär mig lika bra av båda, Det spelar ingen roll* etc. Ändå fanns det några som uttryckte en viss skillnad (E7, flicka): *Det kan skilja sig från vissa ämnen. Som flicka är det bättre att ha en kvinnlig lärare i idrott än i teknik, där manliga lärare är bättre.*

Samtliga tyckte att lärarnas kön inte hade någon betydelse för deras inläring. Deras liknande svar var: *Nej, jag lyssnar på båda två* (E11, pojke). Trots det svarade några pojkar att kvinnliga lärare är mer relationsinriktade än manliga lärare eftersom de förstår dem bättre. Dessutom är de kvinnliga lärarna kommunikationsinriktade för att man kan prata och öppna sig mer för dem.

Eleverna menade att lärarnas kön inte spelade någon roll för deras inläring utan snarare är det lärarnas förhållningssätt till eleverna och lärarnas kunskaper som påverkar deras inläring.

### **5.1.10 Fråga 10. Hur ser de traditionella könsrollerna ut enligt din uppfattning?**

Denna fråga ställde vi för att ta reda på vilka synsätt eleverna har när det gäller kvinnliga och manliga könsroller som de möter i skolan, hemma och ute i samhället. Dessutom ville vi ta reda på om deras samtliga svar på föregående frågor har påverkats av dessa eventuella könsroller som de kan tänkas ha.

Utifrån svaren vi fick av eleverna skapas könsrollerna tidigt i hemmet och förstärks i skolan och ute i samhället: *Pojkar uppfostras att vara mer kreativa, arbeta med att bygga och skapa och kvinnor mer att ta hand om. Inget jag tycker om* (E2, flicka).

Eleverna var medvetna om att kvinnor befinner sig i underläge när det gäller lön även om de tyckte att det går framåt i andra områden, till exempel utbildning och yrkesval. Eleverna menade att det fanns flickor som inte fick lov att ha åsikter om något vilket de menade berodde på vissa kulturer. De flesta berättade att det var jämställt i hemmet. Trots detta kom det fram motsägelser, exempelvis när vissa elever berättade att de manliga medlemmarna i familjen är de som bestämmer hemma. Flickorna sa att deras bröder uppträder och väsnas på samma sätt som pojkarna i skolan: *Hemma är det pappa som bestämmer och bröder som väsnas* (E4, flicka). Däremot uttryckte sig en pojke så här: *Jag bor med mormor fast det är mamma som bestämmer det mesta i sin nya familj* (E9, pojke).

När det gäller könsrollerna i skolan tyckte pojkarna att de själva tog mycket plats till skillnad från flickorna: *De (flickorna) är snällare och smartare men borde ha bättre självförtroende. Vi väsnas mer och är stökigare* (E15, pojke).

Eleverna beskriver att vissa lärare uppträder enligt de traditionella könsrollerna på ett tydligt sätt och behandlar eleverna utifrån dessa förutbestämda mallar: *Det är de kvinnliga lärare som försöker lära eleverna mer än de manliga lärarna. När en manlig lärare blir arg kör han bara ut pojkarna men aldrig en flicka. En kvinnlig lärare väntar och tål mer* (E14, pojke).

Pojkarna tyckte också att det var flickorna som hade en bättre attityd mot studierna och att flickorna satsade mer än pojkarna. De var också medvetna att i arbetslivet var det de (män) som hade högre löner och bättre ställning. Dessutom tyckte de att det var jobbet och lönen som ofta gjorde att de traditionella könsrollerna förblir detsamma, det vill säga att mannen får förvärvsarbeta en längre tid och kvinnan får stanna hemma: *Jag tror att det är jobbet som gör att könsrollerna fortfarande ser ut som förr i tiden många gånger och det har inte med att vi pojkar vill att kvinnan ska vara hemma och tar hand om barnen* (E11, pojke).

Vissa pojkar tyckte att kultur och religion bestämde hur en människa var: *Enligt min kultur och religion är man inte vuxen bara för att man är 18 år. Detta innebär att jag kan bo hemma tills familjen säger när jag är vuxen* (E13, pojke).

I hemmet tyckte några elever att det var jämställt eftersom både mamman och pappan bestämde lika mycket medan hos andra som hade en annan kultur än den svenska var de traditionella könsrollerna mer förekommande, det vill säga att mamman hade ansvaret över arbetet i hushållet medan pappan ibland hjälpte till. Ändå var det han som bestämde och tog de beslut som hade med hemmet att göra: *Pappa måste visa att han är mannen i huset och då bestämmer han mer och sätter upp reglerna medan kärleken får man av mamman* (E14, pojke).

Flickorna tyckte att det var positivt att jämställdhetsutvecklingen går framåt men att det ändå fanns mycket att göra på samhällsnivå. I skolan menade de ändå att det var ganska jämställt. Eleverna var medvetna om att könsrollerna skapas tidigt i hemmet.

Pojkarna anser att det är kulturen och religionen som bestämmer de traditionella könsrollerna: *Jag har en annan kultur hemma och håller mig till det men när jag är ute i samhället försöker*

*jag anpassa mig tills jag når gränsen. Jag tycker också att det är religionen och kulturen som bestämmer en människa (E13, pojke).*

I skolan uppfattar eleverna att det är lärarnas sätt att behandla flickor och pojkar som förstärker könsrollerna medan ute i samhället är det mest lönerna som ökar könsskillnader: *Kvinnor ligger i underläge när det gäller deras löner. Även om de arbetar sig uppåt har kvinnor sämre löner än män (E3, flicka).*

## 6. Resultatanalys

Resultaten från intervjuundersökningen visade att flickor och pojkar hade olika uppfattningar när det gäller en bra manlig respektive kvinnlig lärare. Dessutom visade våra resultat stämma överens till en viss del med tidigare forskning, exempelvis med Tallbergs studie, vilka vi presenterar nedan.

Flickor och pojkar menade att kvinnliga lärare är mer *relationsinriktade* än manliga lärare vilket betyder att de bryr sig mer om eleverna, är förstående, ser individen etc. Däremot var eleverna, både flickor och pojkar, eniga om att manliga lärare borde bli mer relationsinriktade. Pojkarna betonade detta ännu mer än vad flickorna gjorde. Eleverna ansåg dessutom att kvinnliga lärare var mer *kommunikationsinriktade* än manliga lärare. Eleverna upplevde att de kunde prata mer med sina kvinnliga lärare när de hade problem. Det var endast pojkarna som kände att de kunde prata med manliga lärare men bara om de delade samma fritidsintressen, till exempel fotboll. Dessa resultat kopplar vi till Tallbergs (2002) studie. Hon använde sig, till skillnad från oss, av lärarstudenter medan vi hade gymnasieelever. Lärarstudenterna ansåg liksom våra gymnasieelever att kvinnliga lärare var mer relationsinriktade och kommunikationsinriktade jämfört med manliga lärare. Detta anser vi styrker våra resultat.

Eleverna träffar på många olika lärartyper ute i skolorna. När de beskrev de olika lärarna de hade träffat på framkom det att en lärare kan höra till mer än en lärartyp vilket Kimber och Sandersson (1995) också betonar. När eleverna berättade att de ville ha relationsinriktade manliga lärare som ska bry sig mer kopplar vi det till lärartypen som Kimber och Sandersson (1995) kallar *hönsmamman och storpappan*.

Gannerud (2001) menar att det ofta ställs höga och orealistiska förväntningar speciellt på kvinnliga lärare som förknippas med ”den goda modern”. Detta kan även vara uttryck för traditionella könsmonster för hur kvinnor betraktas vilket enligt Thylefors (1996) har att göra med den hierarkiska relationen mellan kvinnor och män. Enligt Lpo 94 är detta något som skolan aktivt ska motverka. Detta innebär att kvinnors och mäns lika rättigheter och möjligheter ska främjas. Alla elever ska kunna ha möjligheter att utveckla sina förmågor och intressen oberoende av könstillhörighet (Läraryrket, 2003, s 13). Med den hierarkiska relationen menar Thylefors (1996) att kvinnliga egenskaper fokuserar på relationer medan de manliga mer mot verksamhet. Hon påstår vidare att kvinnor strävar efter känslomässig närhet där deras intuition och förmåga till empati får dem att lättare förstå andra. Detta kan vara orsaken till att kvinnliga lärare är mer relationsinriktade och kommunikationsinriktade.

Det kan även bero på det som Gannerud (2003:4) tar upp. Hon påstår att genusordningen dominerades av en särartsideologi från 1800-talet där man betonade skillnader mellan kvinnor

och män vilket skapade och upprätthöll könsfördelningen. Detta kan kvarstå och påverka hur det ser ut idag. Att kvinnliga lärare är mer relationsinriktade och kommunikations- inriktade kan även ha grund i det som Thylefors (1996) diskuterar. Hon menar att en roll skapas av egna och andras förväntningar på uppförande i givna situationer. När man förknippar en kvinna med den goda modern så förväntar man sig också att denna ska bry sig mer än en man. En av de intervjuade pojkarna, som var från en annan kultur, berättade att hans pappa var den som bestämde i hemmet men kärleken fick han av sin mamma. Av detta framkom att traditionella könsroller fortfarande dominerar. Enligt elevernas uppfattning är det lärarnas sätt att behandla och bemöta flickor och pojkar som förstärker könsrollerna men ute i samhället förstärks dessa skillnader genom att män får högre löner än kvinnor. Mannen har under lång tid varit den som försörjer familjen och arbetat medan kvinnan har tagit hand om familjen. Idag har kvinnan möjligheter att själv arbeta eftersom vi lever i ett mer jämställt samhälle än tidigare men fortfarande drar hon dubbla lass. Hon både arbetar och tar hand om hushållet och barnen.

Flickor och pojkar tycker att manliga lärare är mer *arbetsinriktade* än kvinnliga lärare. De upplever att manliga lärare är mer fokuserade på arbetet, planerar bättre och är mer engagerade i verksamheten. Däremot tycker de att kvinnliga lärare borde bli bättre på att bli arbetsinriktade. Lärarna har en av de viktigaste uppgifterna, anser Kveli (1994), det vill säga att undervisa, vägleda och förbereda eleverna för livet. Med detta sagt behöver kvinnliga lärare vara lika mycket arbetsinriktade som manliga lärare för att kunna motivera eleverna i deras studier. Motivation tar Jakobsson (2000) upp. Hon menar att flickor engagerar sig mer i sina studier. Man kan undra varför pojkarna inte engagerar sig lika mycket i skolarbetet? Nordahl (1994) menar att pojkar har få manliga förebilder i skolan eftersom de flesta lärarna är kvinnor. Detta påverkar därmed pojkarna negativt genom att de blir bråkiga, oroliga och inte engagerar sig på samma sätt som flickorna.

Enligt Tebelius och Claesson (2000) bedrevs en undersökning där olika personer skulle berätta vad de mindes av en bra lärare respektive hur de själva varit som lärare. Resultatet visade bland annat att vanliga egenskaper som intervjupersonerna ville ha hos en lärare var, till exempel förmågan att vara engagerad, ämneskunnig, rättvis etc. Våra resultat visade också att eleverna ville ha arbetsinriktade lärare där engagemang var en viktig egenskap men också ämneskunnighet, variation i arbetet och bra struktur i undervisningen samt i planeringen. Våra intervju elever tyckte framför allt att kvinnliga lärare borde bli bättre på detta. Stensmo (1997) och Imsen (1992) tar upp olika kompetenser, arbetsuppgifter och kunskaper som de menar att en lärare bör ha för att kunna utföra sina uppgifter och bedriva undervisning i skolan. Eleverna anser att kvinnliga lärare borde ta till sig detta för att uppfattas som mer arbetsinriktade av sina elever. Tallberg (2002) kom också i sin studie fram till att manliga lärare är mer arbetsinriktade vilket stödjer våra resultat.

Enligt eleverna var manliga lärare bättre på *fostran* än kvinnliga lärare. De upplevs vara strängare av både flickor och pojkar men det går mer ut över pojkarna, vilket eleverna var eniga om. En av lärarens uppgifter är att uppföstra eleverna. Kveli (1994) menar att lärarrollen inte inger automatisk respekt och auktoritet. Idag måste varje lärare skaffa sig detta genom yrkeskompetens samt personlig utformning. Till skillnad från Kveli (1994) tycker våra intervju elever att manliga lärare automatiskt inger respekt eftersom de är bättre på disciplin och ordning. Däremot när det gäller kvinnliga lärare skiljer sig elevernas uppfattningar. Flickorna menade att kvinnliga lärare måste bli bättre på disciplin. De vill gärna att kvinnliga lärare blir mer bestämda, gör sig mer hörda och vågar mer. Pojkarna tyckte däremot annorlunda. De menade att kvinnliga lärare till skillnad från manliga lärare inte behövde

skrika sig till respekt. Dessutom ansåg de att manliga lärare med sin hårda ton skapade oro vid obetydliga situationer exempelvis vid toalettbesök. De menade dessutom att manliga lärare straffar dem mer än flickorna även när dessa bär skulden. Elevernas uppfattningar skilde sig åt men de flesta pojkarna tyckte att kvinnliga lärare borde ha mer humor. De menade att det blir roligare att gå på lektionen om kvinnliga lärare har mer humor. Möjligtvis kan detta bero på att pojkarna får mycket disciplin av sina manliga lärare vilket de anser är tillräckligt. Även om de flesta eleverna tyckte att manliga lärare var stränga hade dessa ändå mer humor än kvinnliga lärare.

Pojkarna var också medvetna om att de gjorde mer väsen av sig än flickorna och att det kan vara jobbigt att få ordning på dem. Ändå tyckte de att lärarna skulle försöka se eleverna som individer och inte som en grupp, vilket de gör när de behandlar alla pojkar på samma sätt. Pojkarna kände sig orättvist behandlade av lärarna vilket stämde överens med vad flickorna tidigare påstod: att pojkarna fick skulden för allt. Eleverna var också eniga om att vissa lärare hade sina favoriter och dessa fick mer hjälp än alla andra.

Som vi tidigare nämnde hävdar Kimber och Sandersson (1995) att det finns olika typer av lärare. Dessa lärartyper kan lyckas i en miljö men misslyckas i en annan. De menar att vissa lärartyper har mer auktoritet och därmed förmågan att ha ordning vilket skapar trygghet för eleverna. Resultatet i vår studie visade att eleverna vill ha ordning och en bestämd lärare som inte ger efter men denne ska inte vara för sträng. Detta kan vara uttryck för det som Gannerud (2001) tar upp. Hon menar att det finns olika föreställningar som kan förklara hur män och kvinnor är och bör vara. Förr i tiden var manliga lärare alltid förknippade med fostran. Då var det männen som dominerade inom läraryrket men nu är det mest kvinnor. I hemmet var det mannen som tog över fostran över barnen medan kvinnan skötte hushållet. Urgamla föreställningar kan leva kvar. I och med att dessa föreställningar finns inlärd i vår kultur uppfattas de som naturliga och givna. Detta kan vara en orsak till det som eleverna uttryckte: att manliga lärare är mer stränga medan kvinnliga lärare är mindre stränga. Dessutom lever dessa gamla föreställningar kvar i många andra kulturer än den svenska. I och med att Sverige har blivit ett mångkulturellt samhälle är det ett faktum att dessa gamla könsföreställningar förekommer här bland oss. Elever som har en annan kultur tar med sig vissa könsföreställningar hemifrån till skolan och dessa föreställningar blir tydligare när de möter en annan kultur.

Eleverna upplevde att lärarna behandlade dem utifrån givna mallar som innebär att pojkar anses vara stökiga och flickor anses vara snälla. Dessa skillnader ansåg eleverna vara mer tydliga på högstadiet än på gymnasiet. Enligt Einarsson och Hultman (1985) kan detta vara uttryck för att flickor och pojkar redan från födseln behandlas på olika sätt på grund av att de uppmuntras av omgivningen till olika könsroller. Detta gör att barnen känner press på sig att uppträda som *fina flickor* och *duktiga pojkar* vilket märks i deras beteenden och intressen.

När pojkarna inte har många manliga lärare i skolan som kan disciplinera dem, utnyttjar eleverna det utrymme som de får av lärarna, menar Einarsson (2003). Det kan vara så som Nordahl (1994) hävdar att problemet är att kvinnliga lärare är för många och därför kan pojkars problem bli osynligt. Flickorna får till skillnad från pojkarna inte lika stort utrymme av sina lärare. Det kan bero på att de uppträder som fina flickor och gör inte så mycket väsen av sig, menar Einarsson. Däremot anser Öhrn (1997) att eleverna kan använda sig av olika strategier för att motstå underordning av lärarna och vinna inflytande. Pojkarna uppmuntras av omgivningen till att uppträda som tuffa pojkar och då tar de tillfället i akt att uppträda enligt den givna mallen.

Sammanfattningsvis beskriver eleverna å ena sidan sina manliga lärare som mer arbetsinriktade, fostrande och med mer humor. Å andra sidan anser de att manliga lärare borde bli mer relations- och kommunikationsinriktade. Däremot när det gäller kvinnliga lärare anser eleverna att de är mer relations- och kommunikationsinriktade men borde bli mer arbetsinriktade. Enligt vår undersökning kom det fram att flickorna betonar att kvinnliga lärare borde bli bättre på fostran, det vill säga på disciplin. Men de menar inte att kvinnliga lärare ska bli strängare utan vara mer bestämda, våga mer och inte ge efter så lätt. Till skillnad från flickorna betonar pojkarna att kvinnliga lärare saknar humor.

## 7. Diskussion

I denna del diskuterar vi resultaten som kommit fram i relation till vår teoretiska ram. Vi diskuterar vårt val av metod och genomförande. Vidare kommer vi att ta upp de pedagogiska och didaktiska implikationerna av resultatet. Slutligen ger vi förslag på fortsatt forskning.

### 7.1 Metodreflektion

Studiens syfte är att studera gymnasieelevernas uppfattning om en bra manlig respektive kvinnlig lärare. I och med att undersökningen rörde elevernas individuella uppfattningar valdes intervju som metod. Vi genomförde 16 enskilda elevintervjuer vilka var jämnt fördelade mellan flickor och pojkar från två olika klasser i årskurs 3 på gymnasiet.

Vi eftersträvade aldrig att uppnå kvantitet med vår undersökning, då vårt mål med studien redan från början var att finna likheter och olikheter mellan hur respondenterna uppfattade en bra lärare.

Beträffande den kvalitativa metoden var det första gången vi genomförde intervjuer. Det var svårt i början men det kändes lättare efter några intervjuer. Eleverna var positiva och öppnade sig utöver vår förväntan. De hade mycket att berätta. Vi fick svar på våra frågor men nu i efterhand märker vi om vi hade haft mer erfarenhet av att genomföra intervjuer skulle vi kanske kunnat få ut mer av intervjuerna, till exempel genom att ställa andra frågor eller omformulera frågorna. På grund av tidsbristen hann vi aldrig göra en pilotstudie vilket vi starkt skulle rekommendera för då kunde man ha tänkt över frågeföljden för att eventuellt få ut fler svar.

När det gäller valet av mångkulturell skola anser vi att vi valde rätt skola eftersom det fanns många nationaliteter representerade där. Med tanke på att vi inte hade mycket tid till vårt förfogande anser vi att antalet intervjupersoner, det vill säga 16 elever, var en lagom siffra. Det var varken för mycket eller för lite. Har man för många intervjupersoner kan det bli svårt att hantera materialet och få en överblick över viktiga detaljer som förenar eller skiljer. Det kan även bli svårare att generalisera.

Tidpunkten för intervjuerna var inte den bästa. Det var någon vecka före julavslutningen och eleverna var i full gång med mycket annat som projektarbete, prov etc. Dessutom skulle



många elever vara skollediga de kommande dagarna medan andra som skulle vara med i skolans julshow var tvungna att träna sång, musik och dans. Med anledning av detta var vi tvungna att genomföra alla intervjuerna på en och samma dag. I efterhand tycker vi att vi kunde ha gjort annorlunda. Om vi hade besökt skolan tidigare och bättre informerade oss om elevernas aktiviteter hade vi kunnat planera intervjutillfällena bättre.

Vi är medvetna om att det finns risker med intervjumetoden därför att vi som intervjuare kan påverka våra respondenter på olika sätt genom att använda olika tonfall, ansiktsuttryck etc. Om vi har misslett den intervjuade är det inget vi märker i efterhand. Däremot har eleverna påpekat att vissa frågor upplevdes som likartade men det var något vi gjorde medvetet för att få uttömmande svar.

Det var en fördel att en av oss kände till skolan vilket var till stor hjälp för att kunna orientera oss inom skolans område och hitta rätt. En av nackdelarna som vi stötte på var att eleverna var indelade i smågrupper. De var spridda lite överallt i skolan och det var svårt att hitta dem. Efter varje intervju var vi tvungna att leta upp varje elev och det tog mycket tid. Visst kunde vi ha gett varje elev en bestämd tid för att komma till oss men det gjorde vi inte eftersom intervjuerna drog ut på tiden och vi ville inte att eleverna skulle sitta och vänta för länge på sin tur och missa en viktig lektion.

Vi anser att vi har följt de tre råd som Esaiasson m.fl. (2007) påpekar: välja främlingar, välja ett litet antal intervjupersoner och inte välja subjektiva experter. Detta gör att urvalet var representativt för vår undersökning.

Utifrån vårt syfte och frågeställningar har vi med hjälp av litteraturstudier och den empiriska undersökningen mätt det vi avsåg att mäta, det vill säga hur elever ur ett genusperspektiv uppfattar en bra kvinnlig respektive en bra manlig lärare samt se vari skillnader består.

## 7.2 Resultatdiskussion

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur elever uppfattar en bra kvinnlig respektive manlig lärare och vari eventuella skillnader skulle bestå.

Angående frågeställningen om hur en bra manlig lärare uppfattas fick vi fram att de allra flesta elever, å ena sidan tyckte att de manliga lärarna var mer arbetsinriktade, fostrande och hade mer humor. Å andra sidan ansåg de att manliga lärare borde bli mer relations- och kommunikationsinriktade. Bland de motiveringar som eleverna gav förekom vissa aspekter som enligt Gannerud (2001) utgjort grunden för den hierarkiska relationen mellan kvinnor och män. Hon menar även att det finns olika föreställningar som kan förklara hur kvinnor och män är och bör vara. Förr i tiden var det män som yrkesarbetade och bestämde i hushållet vilket ansågs vara normen. Dessa urgamla föreställningar lever kvar och uppfattas som naturliga även i dagens samhälle. För att motverka dessa föreställningar krävs att lärarna är medvetna och har kunskap om jämställdhetsfrågor och aktivt arbetar mot dessa.

Beträffande frågeställningen om hur eleverna uppfattade en kvinnlig lärare tyckte eleverna att de kvinnliga lärarna var mer relations- och kommunikationsinriktade men borde bli mer arbetsinriktade. Enligt Gannerud (2001) ställts ofta höga och orealistiska förväntningar på kvinnliga lärare som förknippas med *den goda modern*. Det kan också vara uttryck för

traditionella könsmönster, men det kan också förknippas med kulturella könsskillnader och religion vilket nämndes av vissa elever, speciellt av pojkarna. Trots att flickor och pojkar sade att de hade anpassat sig till den svenska kulturen levde en del av dem ändå med föräldrarnas traditionella könsföreställningar från hemlandet till en viss mån.

I vår undersökning kom det fram vissa skillnader, bland annat att flickorna betonade att kvinnliga lärare borde bli bättre på fostran, det vill säga på disciplin. Men de menade inte att kvinnliga lärare skulle bli strängare utan vara mer bestämda, våga mer och inte ge efter så lätt. Till skillnad från flickorna betonade pojkarna inte detta. Däremot ville de att kvinnliga lärare skulle ha mer humor. Dessa skillnader kan relateras till olika genusaspekter som lyfts upp av flera författare exempelvis Thylefors (1996), Tebelius och Claesson (2000), Gannerud (2001) etc.

Förr i tiden var det män som dominerade i skolan och nu är det kvinnorna som dominerar i läraryrket. Detta betonar även Nordahl (1994) genom att skapa debatt kring pojkars och manliga lärares situation i skolan. Vi är inte eniga med Nordahls synpunkter om att det är negativt för pojkarna att det finns för många kvinnliga lärare i skolan. Däremot lade vi märke till att i den skola som vi genomförde vår undersökning i utgjorde de kvinnliga lärare en majoritet med 59 % av lärarkåren medan de manliga lärarna utgjorde endast 41 %. Utifrån vår undersökning framkom det inte att kvinnliga lärare påverkar pojkar negativt utan det är lärarnas förhållningssätt i allmänhet som påverkar både flickor och pojkar oavsett lärarens kön.

Till skillnad från Nordahl anser vi att det finns flera aspekter som berör hur pojkar men också hur flickor påverkas av att det finns för få manliga lärare. Det är därför viktigt att som lärare arbeta aktivt med jämställdhetsfrågor. Det betyder att man ska vara medveten om vilka könsföreställningar som man själv har och därmed försöka skapa en mer jämställd miljö. Att förstå genus betyder att man som individ vill suddas ut uppdelningen som råder mellan man och kvinna men också att förstå denna uppdelning, enligt Hirdman (2003).

Utifrån vår undersökning och litteraturgenomgången har vi fått svar på våra frågeställningar och därmed nått målet, det vill säga hur elever uppfattar en bra kvinnlig respektive manlig lärare samt vari eventuella skillnader bestod. En del av de egenskaper som vi fick fram av eleverna var sådana som vi påträffade genom den litteratur som vi studerat.

Förutom att ha uppnått vårt syfte har vi snuddat på vissa skillnader som har med elevers hemkultur och religion att göra. För att fördjupa sig inom detta område krävs mer tid och ett fältarbete som sträcker sig över en längre period. Genom att använda fältarbete som undersökningsmetod kan man förhoppningsvis komma nära eleverna och förstå deras kultur, religion och grupptillhörighet på ett bättre sätt.

Vi har använt ett genusperspektiv för att kunna tolka vårt resultat. Vi är medvetna om att resultatet troligen hade blivit annorlunda om vi hade haft ett annat perspektiv.

### **7.3 Pedagogiska och didaktiska implikationer av resultatet**

Det finns ingen färdig mall för hur man blir en bra lärare. Utöver kön/genus har vi funnit många andra olika utgångspunkter som man kan fokusera på: ledartyper, arbetsuppgifter, krav etc. Vårt syfte har inte varit att framställa en sådan mall. Utan vår fokus har varit elevernas olika uppfattningar och på vilket sätt de kännetecknar en bra kvinnlig respektive manlig lärare samt vari deras eventuella skillnader består.

Resultatet som vi har fått fram genom vår studie kan användas på flera olika sätt, till exempel kan man informera lärarna om elevernas uppfattningar om kvinnliga och manliga lärare för att medvetandegöra skillnaderna som finns mellan dessa.

Lärarna kan använda resultatet i undervisningen med eleverna genom temaarbete där de kan ha vårt resultat med sig som utgångspunkt. Det är viktigt att som lärare bearbeta elevernas föreställningar för att motverka traditionella könsmonster. Självklart kan detta också ha konsekvenser för lärarutbildningen. Genom att ha ämnet genus som en kurs inom lärarprogrammet i hela landet kan man diskutera och problematisera dess innebörd.

Genom vårt arbete kan lärarna få vetskap om att man som lärare behandlar elever annorlunda beroende på deras kön. Genom att reflektera över detta kan lärare öka sin kunskap och förståelse av jämställdhetsfrågor. Därefter kan lärarna arbeta praktiskt med dessa frågor i sin dagliga verksamhet samt i sitt bemötande av eleverna.

### **7.4 Förslag till fortsatt forskning**

Genom vårt arbete har vi belyst på vilka sätt elever kännetecknar en bra kvinnlig respektive manlig lärare och vari skillnaderna består. För oss känns det intressant och inspirerande att fortsätta forska inom ämnet eftersom det är ett omfattande forskningsfält som täcker olika perspektiv.

För att vidareutveckla vår studie kan man genomföra en liknande intervjuundersökning där man jämför gymnasieelevernas svar i olika program och ser på skillnader och likheter. Man kan också jämföra olika skolor och se om elevernas åsikter skiljer sig. Djupintervjuer med några elever kan vara intressant, speciellt om man återkommer till dem efter en tid och ställer samma frågor. Kommer deras svar att ändras och i så fall hur och varför? Förutom det vi ovan föreslår skulle man kunna forska vidare och komplettera vår studie med ett fältarbete där man följer en grupp elever under en längre tid. Man kan även studera huruvida det förekommer klassiska könsmonster utanför klassrummet, till exempel på rasterna.

# Referenser

Dimenäs, J. (red) (2006). *Lära till lärare. Att utveckla läraryrkets olika dimensioner utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Borås: Borås Universitet, Institutionen för pedagogik.

Egidius, H. (2000). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och Kultur.

Einarsson, C. (2003). *Lärares och elevers interaktion i klassrummet. Betydelsen av kön, ålder, ämne och klasstorlek samt lärares uppfattningar om interaktionen*. Linköping: Linköping Universitet, Institutionen för beteendevetenskap.

Einarsson J. & Hultman T. G. (1985). *Godmorgon pojkar och flickor – om språk och kön i skolan*. Stockholm: Liber.

Esaiasson, P., Giljam, M., Oscarsson H. & Wängnerud L. (2004 & 2007). *Metodpraktikan – Konsten att studera samhälle, individ och marknad* (2:e rev. & 3:e rev uppl.). Stockholm: Norstedts Juridik AB.

Gannerud, E. (2001). *Lärares liv och arbete i ett genusperspektiv*. Stockholm: Liber AB.

Gannerud, E. (2003). *Lärararbetets relationella praktiker. Ett genusperspektiv på lärares arbete* (nr 4). Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.

Gannerud, E. (2003). *Våga bryta mönstret. Uppsatser kring ett jämställdhetsprojekt* (nr 9). Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.

Hansson, M. (2000). *Hur länge ska vi vandra för att känna oss som andra? En studie av iranska elever i den mångkulturella skolan* (nr 3). Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.

Hirdman, Y. (2003). *Genus. Om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber.

Holm, K., Demén, R. & Hansson, M. (2006). *Vad kännetecknar en bra lärare? I ett lärar- och elevperspektiv* (Pedagogisk/didaktisk examensarbete, nr 5, 10 poäng). Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.

Imsen, G. (1988 & 1992). *Elevers värld. Introduktion i pedagogisk psykologi* (1:e rev. & 2:e rev. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Jakobsson, A-K. (2000). *Motivation och inläring ur genusperspektiv - en studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Jansson, A. (2005). *Vad kännetecknar en "bra" lärare – i ett elevperspektiv?* (Pedagogisk/didaktisk examensarbete, nr 65, 10 poäng). Luleå: Luleå Universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap.

Johansson, B. & P. O. Svedner (2001). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsförlaget.

Johansson, H. (2000). *Kvinnliga och manliga lärares ledarstil i klassrummet* (Pedagogisk/didaktisk examensarbete, nr 52, 10 poäng). Linköping: Linköpings Universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.

Kimber B. & Sandersson M. (1995). *Känn dig som lärare*. Värnamo: Ekelunds förlag.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Kveli, A-M. (1994). *Att vara lärare*. Lund: Studentlitteratur.

Läraryboken – från lärarnas riksförbund (2003). Stockholm: Lärarnas riksförbund.

Nordahl, B. (1994). *Hankön i skolan. En debattbok om pojkar i en kvinnovärld*. Lund: BookLund.

Rubinstein Reich L. & Tallberg Broman I. (2000). *Den svenska skolan i det mångkulturella samhället. Konsekvenser för lärarutbildningen*. Malmö: Malmö högskola.

Skolkommittén (1996). *Krock eller möte: om den mångkulturella skolan: delbetänkande* (nr 143). Stockholm: Fritze.

Stensmo, C. (1997). *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Stensmo, C. (2000). *Ledarstilar i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Tallberg Broman, I. (2002). *Pedagogiskt arbete och kön. Med historiska och nutida exempel*. Lund: Studentlitteratur.

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

Thylefors, I. (1996). *Ledarskap i vård, omsorg och utbildning*. Finland: WSOY.

Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer (2:a uppl.)*. Lund: Studentlitteratur.

Öhrn, E. (1990). *Könsmönster i klassrumsinteraktionen. En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Öhrn, E. (1997). *Elevers inflytande i klassrummet. En explorativ studie av könsmönster i årskurs nio* (nr 5). Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik.

# **Bilaga 1:**

## **Intervjufrågor till elever**

1. Vad innebär en bra lärare för dig?
2. Tycker du att det är viktigt att ha lärare av båda könen och varför?
3. Är det någon skillnad på en bra kvinnlig och manlig lärare?
4. Vad är det för egenskaper som du värdesätter hos en kvinnlig respektive manlig lärare?
5. Vilka förväntningar har du på en kvinnlig lärare respektive en manlig lärare?
6. Vad innebär en bra manlig lärare för dig?
7. Vad innebär en bra kvinnlig lärare för dig?
8. Tror du att lärarna behandlar sina elever på olika sätt beroende på deras kön?
9. Har det någon betydelse för din inläring om du har en kvinnlig respektive manlig lärare?
10. Hur ser de traditionella könsrollerna ut enligt din uppfattning?

## Bilaga 2:

### Samtycke till elever

Vi är två lärarstudenter Dafne Blombrink och Linda Genc. Vi skriver vårt examensarbete vid Göteborgs Universitet. För att få underlag till vårt examensarbete behöver vi göra en enkätundersökning och intervju ett fåtal elever på årskurs 3 på Angeredsgymnasiet.

Undersökningen handlar om vad ni elever anser hur en bra lärare skall vara. Vi skulle vara mycket tacksamma om du vill hjälpa oss med detta. Att delta är frivilligt och intervjun kommer att ske under skoltid, enskilt och kommer att spelas in på band. Efter bearbetning av bandinspelningarna kommer banden att förstöras. De uppgifter som vi samlar in kommer att behandlas konfidentiellt och är endast för forskningsändamålet.

Vårt examensarbete kommer att finnas tillgängligt på Internet dock utan uppgift om berörda skola eller elever. Ifall det är något som saknas skulle vi gärna vilja ta kontakt med dig igen.

Med detta samtycker du till att delta i intervjun.

Samtycke enligt ovanstående intygas

.....  
Elevens underskrift

.....  
Dafne Blombrink  
Lärarprogrammet  
Göteborgs Universitet

.....  
Linda Genc  
Lärarprogrammet  
Göteborgs Universitet