

EXAMENSARBETE

Hösten 2007

Lärarytbildningen

Den goda läraren

– Ur ett elevperspektiv

Författare

Kristina Johansson

Sara Markström

Handledare

Göran Brante

www.hkr.se

Den goda läraren

- Ur ett elevperspektiv

Abstract

Syftet med uppsatsen är att undersöka vad som utmärker den goda läraren enligt gymnasieelever. Utifrån syftet har vi i litteraturen satt fokus på att definiera den goda läraren ur ett lärar- respektive elevperspektiv. Dessutom har vi i teorin lyft lärarens ämneskunskap, ledarroll samt relationen mellan lärare och elever. För att få svar på uppsatsens syfte valde vi att genomföra tre fokusgruppsintervjuer med gymnasieelever för att få reda på vad de tycker kännetecknar en god lärare. Efter att vi bearbetat resultatet och ställt det mot litteraturen kunde vi urskilja att den goda läraren är någon som tar ledarrollen, är bestämd, är rättvis, har god ämneskunskap, har intresse och engagemang för ämne och yrke samt skapar en god relation med eleverna. Detta sammanfattas med ömsesidig respekt mellan läraren och eleven.

Ämnesord:

God lärare, ämneskunskap, ledarroll, relation, respekt

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1 INLEDNING OCH BAKGRUND.....	5
1.1 PROBLEMBAKGRUND OCH SYFTE	6
2 LITTERATURGENOMGÅNG	7
2.1 DEN GODA LÄRAREN	7
2.1.1 <i>Ur ett lärarperspektiv</i>	7
2.1.2 <i>Ur ett elevperspektiv</i>	8
2.2 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	9
2.2.1 <i>Ämneskunskap</i>	9
2.2.2 <i>Ledarroll</i>	10
2.2.3 <i>Relationen mellan lärare och elever</i>	11
2.3 LITTERATURSAMMANFATTNING.....	12
2.4 SPECIFICERAD FRÅGESTÄLLNING	13
3 METOD OCH MATERIAL	14
3.1 VAL AV METOD	14
3.2 ETISKA ÖVERVÄGANDEN.....	15
3.3 URVAL	15
3.4 PILOTSTUDIE	15
3.5 GENOMFÖRANDE.....	16
3.6 RELIABILITET OCH VALIDITET	16
3.7 METODDISKUSSION	17
4. RESULTAT.....	19
4.1 VIKTEN AV EN LEDARROLL	19
4.2 UNDERVISNINGENS BETYDELSE	23
4.3 RELATIONENS VÄRDE.....	26
4.4 VIKTIGASTE KARAKTÄRSDRAGET HOS EN LÄRARE.....	29
4.5 SAMMANFATTANDE ANALYS.....	29
5 DISKUSSION.....	32
5.1 FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING	35
REFERENSER	36
BILAGA 1	

1 INLEDNING OCH BAKGRUND

Samhället idag är ett lärande samhälle med kunskapen lätt tillgänglig och där individen själv ansvarar för sitt eget lärande. Läraren ses inte längre som den enda kunskapsinnehavaren där eleven ska kopiera lärarens kunskap. Dagens samhälle kräver inte bara god ämneskunskap utan läraren måste även kunna undervisa och förmedla den till eleverna. På samma gång behöver eleven själv bearbeta och ta till sig den nya kunskapen utefter sina egna erfarenheter och förutsättningar. Detta ställer helt andra krav på läraren och undervisningen, det vill säga ”nya förutsättningar kräver nya kunskaper eller nya tillämpningar av gamla kunskaper” (Preis, 2007:69). Skolan har en stor mångfald i klassrummen med elever som har skilda bakgrunder, förutsättningar och behov. Lärarens uppdrag innefattar förmåga att utföra en undervisning som tilltalar *alla* elever. I och med att alla lärare har skilda personligheter, erfarenheter, behov, synsätt, sätt att hantera skolsituationer på och så vidare, måste varje enskild lärare därför hitta sin egen undervisningsstil som fungerar bäst för dem själva, men framförallt för eleverna (Stensmo, 1997). För att bli en god lärare fordras det att läraren upprätthåller sin professionalism genom att följa med samhällets utveckling samt de förändringar som sker med skolan (Lander, Almius & Odhagen, 1995).

Lärare kan ha en stor påverkan på eleven, både i skolan och i framtiden (Hesslefors Arktoft, 1998). På grund av att eleverna tillbringar en stor del av deras uppväxt i skolan bidrar det till hur de utvecklas som individer (Andersson, 1995). Eleverna möter en mångfald utav lärare och får på detta sätt både positiva och negativa intryck, vilket sedan gör att läraren blir ihågkommen. Fibæk Laursen (2004) menar att de lärare som har en positiv inverkan på eleverna är ”inspirerande, trovärdiga och närvarande”. Under föredrag har han också ställt åhörarna frågan: ”Minns du någon bra lärare och vad innebär detta ’bra’ för dig?” (2004:5). Huvudresonemanget har då varit en blandning mellan engagemang för både elever och ämne.

Pysch (1995) uttrycker sin besvikelse över lärarnas behandling av elever efter att själv ha genomgått sin gymnasieutbildning. Han menar att under de 12-18 år som flertalet barn och ungdomar tillbringar i skolvärlden, det vill säga förskola, grundskola och gymnasium, är det lärarnas regler som ska följas. Pysch påstår även att det inte förekommer någon ömsesidig respekt mellan lärare och elev. I skolan skaffar sig läraren ”respekt genom

auktoritärt uppträdande, hot och den självklara makten att kunna bestämma över elevens framtid i form av betygssystemet”. Han hävdar vidare att skolsystemet består av sju kategorier av lärare, där skillnaderna oftast ligger i lärarens sätt att genomföra dem på. Lärare ett till sex, som bygger på utläring, är: den stränge auktoritära läraren, den stränge auktoritära läraren som anser sig ha gjort sitt, den slöe läraren, den svage läraren, läraren som inte kan kontrollera eleverna samt den roliga läraren. Den sjunde läraren bygger sin undervisning istället på inläring och Pysch har döpt den till den rättvise läraren.

Som konsekvens av Pyschs (1995) sju olika lärarkategorier konstaterar han att eleverna inte kan vara sig själva. En av orsakerna, menar han är att de är beroende av att läraren ska tycka om dem för att få ett bra betyg och medför därför att elevernas välmående inte gynnas. Generellt vantrivs eleverna i skolan, men samtidigt visar studier att kamratrelationen upplevs som positiv under skolvistelsen (Brante, 2000). I en systematisk granskning av mobbade elever, visar resultatet att ”vart tredje mobbningsfall utförs av lärare mot elev” (Dagens Nyheter, 2007). Lärarna måste ha i åtanke att eleverna många gånger vantrivs och att det till stor del beror på en eller flera lärares sätt och attityder gentemot eleven. Det kan påpekas att skolan är en arbetsplats för både lärare och elever. Faktum är att det från lärarnas sida är ett yrkesval, medan eleverna är tvungna att gå i skolan (Colnerud & Granström, 2002). Vi är medvetna om att gymnasieeleverna inte är tvungna att gå i skolan, men vill ändå påstå att det är ett nästintill nödvändigt val i dagens samhälle.

Den här uppsatsen är därför till för att undersöka hur gymnasielever uppfattar sina lärare och vad de anser att en god lärare ska besitta.

1.1 PROBLEMBAKGRUND OCH SYFTE

Då eleverna är beroende av sin lärare är det viktigt att få kännedom om vad eleverna efterfrågar hos en lärare. Det har genomförts en rad studier om hur den goda läraren bör vara. Flertalet av dem är gjorda ur ett lärarperspektiv. Därför ser vi en poäng i att undersöka elevers synvinkel när det kommer till hur en god lärare ska vara. Syftet med uppsatsen är att undersöka vad som utmärker den goda läraren enligt gymnasieelever. Vi vill undersöka om det finns kännetecknen hos lärare som efterfrågas av elever.

2 LITTERATURGENOMGÅNG

Forskare diskuterar huruvida man är född till lärare och menar att vissa personer har större förutsättningar än andra för att bli den goda läraren. Däremot hävdar de att läraryrkets kompetens ej kan vara helt medfött då yrket förutsätter ämneskunskap och didaktisk kompetens, det vill säga *vad, hur* och *varför* eleverna ska lära sig något. Det råder osäkerhet och flera påstår att det inte är en medfödd gåva att vara en god lärare. Istället finns det tre aspekter som behöver vara uppfyllda. Läraren måste vara engagerad i ämnesinnehållet, vilja undervisa och tycka om barn (Carlgren & Marton, 2002; Fibæk Laursen, 2004). Även om man är född till lärare betyder det alltså inte att man är en god lärare (Imsen, 1999).

Följande kapitel ger en förklaring av begreppet den goda läraren och därefter lyfts tre perspektiv ur läraryrket.

2.1 DEN GODA LÄRAREN

Då vår uppsats syfte är att undersöka vad som utmärker den goda läraren anser vi det väsentligt att definiera begreppet utifrån tidigare forskning. För att förtydliga ytterligare förklaras det först ur ett lärarperspektiv och därefter ur ett elevperspektiv.

2.1.1 Ur ett lärarperspektiv

I och med att samhället förändras, förändras också eleverna och därmed även skolan. Utifrån ett lärarperspektiv definieras den goda läraren som en person som följer med i samhällets utveckling och ständigt uppdaterar sin yrkeskompetens (Imsen, 1999). Den goda läraren har ett gediget engagemang för hur elevernas inläring sker. Läraren ska utöver undervisning kunna hantera situationer som uppstår, det vill säga att han eller hon intar en ledarroll, men ska mest fungera som en handledare och motivera eleverna samt ge dem verktyg för att nå ny kunskap (Imsen, 1999; Lander m.fl., 1995; Numan, 1999).

För att kunna hantera skolsituationer krävs en väl fungerande relation mellan lärare och elev. Denna relation är en förutsättning för att den enskilda eleven ska känna sig trygg, bekräftad, sedd och därmed kunna tillgodogöra sig undervisningen. Det är också av betydelse att läraren håller en bra nivå på sin auktoritet för att kunna uppnå en ömsesidig respekt (Imsen, 1999; Lander m.fl., 1995; Normell, 2002; Numan, 1999).

Fibæk Laursen (2004) hänvisar inte till en god lärare utan ser läraren som autentisk. Han menar att det inte finns en specifik personlighet som är given utan det som först och främst utmärker en autentisk lärare är att yrkesvalet inte är gjort på själviska grunder. Yrkesvalet ska baseras på att vilja utträta något för andra, det vill säga lärarens mål ska inte vara egoistiskt utan kan till exempel vara en strävan efter att skapa kunskap i samhället. Ytterligare ett mål som den autentiska läraren ska eftersträva är personlig utveckling. Med det menas att läraren ska vara öppen för att prova nya idéer och låta sig inspireras och förbättras med hjälp av sina kollegor för att på så sätt kunna prestera bättre i sin yrkesroll. En autentisk lärare uppvisar engagemang för eleverna och yrket samt har lust att undervisa. Det finns ett stort intresse för ämnet och har ett varierat arbetssätt för att kunna förmedla kunskapen.

2.1.2 Ur ett elevperspektiv

När man utgår från ett elevperspektiv är en god lärare någon som sätter gränser. Ett tydligt gränssättande framhäver lärarens andra positiva egenskaper, närmare bestämt positiv inställning och personligt engagemang (Hesslefors Arktoft m.fl., 1998). Eleverna trycker på vikten av att läraren visar engagemang för sitt ämne. Den goda läraren har en stark vilja att lära ut samt är välplanerad och förberedd i sin undervisning (Brante, 2000; Hesslefors Arktoft m.fl., 1998). Genom tydliga instruktioner, färdighetsträning, elevinflytande och lek märker eleverna lärarens engagemang, vilket fångar deras intresse (Hesslefors Arktoft m.fl., 1998).

En god lärare har en god relation till eleverna. Läraren har ett gott bemötande och förmåga att visa förståelse för eleverna samt visa eleverna respekt. Detta resulterar i att det blir ett gott klassrumsklimat och kan leda till att läraren får elevens respekt tillbaka (Brante, 2000; Hesslefors Arktoft m.fl., 1998). En stor del i relationen mellan lärare och

elev är att en god lärare är rättvis (Hesslefors Arktoft m.fl., 1998). Begreppet rättvisa kan ha skilda betydelser för olika människor beroende på bland annat ålder, bakgrund och erfarenhet. En förklaring är att ”rättvisa = att behandla alla och allting lika” (Hesslefors Arktoft m.fl., 1998:32). Det betyder att eleverna blir bemötta av läraren på ett likadant sätt oavsett bakgrund och behov. Läraren ska inte utmärka någon elev samt ge eleverna, även de duktiga, lika mycket tid och hjälp. Den andra förklaringen är att ”rättvisa = att behandla alla och allting olika” (Hesslefors Arktoft m.fl., 1998:32). Det innebär att läraren individanpassar undervisningen, det vill säga bemöter eleverna utefter deras individuella behov och bakgrund, vilket resulterar i att en del elever får mer av lärarens tid i anspråk än andra. Sammanfattningsvis kan rättvisa beskrivas som ömsesidig respekt där eleven har rätt till en bedömning, beröm och hjälp efter behov och förutsättningar och slutligen att en god lärare ska se alla, både enskilt och som kollektiv (Hesslefors Arktoft m.fl., 1998).

2.2 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Vi har valt att utgå från *Den autentiska läraren. Bli en bra undervisare – om du vill* av Fibæk Laursen (2004). Han fokuserar på sju olika perspektiv av lärare. Undersökningen som han har genomfört baseras på vad 30 olika lärare anser. Då vi ska specificera oss utifrån ett elevperspektiv vill vi belysa enbart tre av dem, ämneskunskap, ledarroll och relationen mellan lärare och elever. Då vi menar att eleverna inte har någon kunskap om lärarnas kollegiala relation, utbildning, personlig samt professionell utveckling eller hur skolans ledning och lärarnas visioner stämmer överens, tas dessa områden inte upp.

2.2.1 Ämneskunskap

Det krävs att en lärare har god ämneskunskap och är skicklig inom sitt ämne, både vad gäller undervisningen samt elevernas förståelse, men också för att förmedla budskapet om kunskapens nytta. När en lärare har god ämneskunskap blir undervisningen mer avslappnad. Läraren känner sig trygg och därmed friare, det vill säga vågar frånga sin planering och följa elevernas önsknings. Det leder dessutom till att koncentrationen kan

riktas mot hur undervisningen passar eleverna utifrån deras behov och förutsättningar (Fibæk Laursen, 2004).

I och med att det idag är mer demokratiska arbetsformer ska eleven själv söka sin kunskap (Carlgren & Marton, 2002). Eleven har ansvar för sitt eget lärande och lärarens uppgift blir istället att visa vägen, hur och varför eleven ska lära sig. Då krävs det att läraren är personligt intresserad av ämnet då eleverna enbart ”ta[r] ett budskap på allvar om det kommer från en person som själv tar det på allvar” (Fibæk Laursen, 2004:171). Eleverna blir mer motiverade och lärarens engagerade förhållningssätt bidrar till ett positivt klassrumsklimat, det vill säga undervisningsinnehållet måste engagera lärare för att kunna engagera eleverna (Fibæk Laursen, 2004).

På samma gång som läraren ska ha god ämneskunskap kan detta ha en negativ inverkan. Ämneskunskapen kan dock ta överhand och läraren kan glömma bort att lägga undervisningen på elevernas nivå, det vill säga utgå från elevernas förkunskaper och förståelse. När undervisningen ligger på en högre nivå än elevernas, går lärandet till spillo. Istället behöver ämneskunskapen kombineras med lärarens förmåga att kunna förmedla kunskapen rätt samt påvisa att den är användbar (Fibæk Laursen, 2004).

2.2.2 Ledarroll

Ledarrollen måste vara trovärdig för att eleverna ska respektera och rätta sig efter läraren. Det är lärarens uppgift att se till att regler utformas, men att det sker tillsammans med eleverna för att de ska få förståelse för dess betydelse. Då eleverna är i skolan för att lära sig behöver läraren se till att reglerna följs för att undervisningen ska ske i lugn och ro och därmed skapa koncentration hos eleverna (Fibæk Laursen, 2004).

I ledarrollen ingår det inte bara att hålla ordning. Lärarens uppdrag handlar om att ge eleverna aktiviteter för dem att delta i, som resulterar i lärande. Den större delen av lärarens arbete omfattar dock att kunna motivera samt inspirera och skapa meningsfulla lärandesituationer (Carlgren & Marton, 2002).

Den mest spridda och levande förmågan hos barn och ungdomar är nyfikenheten. Hos alltför många utsläcks den genom undervisning. Det gäller att stimulera den, och om den har gått i dvala att väcka den (Edgar Morin ur Egidius, 2005:85).

För att undervisningen ska inspirera eleverna måste läraren ha ett genuint engagemang. Läraren inspirerar genom att utstråla glädje, inte bara verbalt utan också med hela kroppsspråket i sitt förhållningssätt gentemot både eleverna och undervisningen. Läraren använder sig av varierande arbetsmetoder där eleverna får ta till sig undervisningen på olika vis och vara delaktiga i planering och genomförande (Fibæk Laursen, 2004; Lander m.fl., 1995).

2.2.3 Relationen mellan lärare och elever

Den sociala distansen har minskat. Klasskillnaderna mellan eleverna samt skillnaden mellan lärare och elev har blivit mindre i och med det demokratiska arbetssättet. Läraren intar en mer jämlik roll i sin relation med eleverna, vilket kan leda till att läraren ibland glömmer bort sitt ansvar som ledare. Det finns tillfällen då läraren inte ska vara jämlik utan det krävs att läraren visar sin auktoritet. Då läraren kan hitta en balans mellan att vara den jämlike vuxne och den auktoritära, uppfattar eleverna det som respekt från läraren gentemot dem (Lander m.fl., 1995).

I och med att relationen mellan lärare och elev har förändrats måste läraren istället vinna elevernas respekt. Det är först när respekten är ömsesidig och resulterar i en god relation som eleven kan acceptera hjälp från läraren (Löwenborg & Gíslason, 2003). Genom att läraren visar entusiasm och glädje över att få hjälpa eleven i sitt lärande samt accepterar elevens motgångar, blir följden att eleven känner sig värdefull (Fibæk Laursen, 2004). Detta ”för med sig självförtroende och livsglädje, vilket i sin tur ökar lusten att lära” (Normell, 2002:56).

En god relation mellan läraren och elever kräver i många fall att läraren ger mycket av sig själv personligt, känslomässigt samt delar av sitt privatliv. I en relation förväntas läraren intressera sig för elevens övriga tid utanför skolan, såsom fritidsaktiviteter och elevens familjeförhållande. Då skolan utgör en stor och betydelsefull del av elevernas fostran

borde skoltiden inkludera tid för eleven att uttrycka känslor, tankar och bekymmer som inte ingår i ämnesinnehållet (Lander m.fl., 1995). Det måste dock finnas en gräns mellan det privata och det professionella. Å ena sidan måste läraren tillåta sig själv att skilja på privatliv och arbete för att kunna gå ur sin roll och återhämta sig. Å andra sidan måste läraren veta var gränsen mellan läraryrke och elevernas privatliv går. Det finns delar hos eleverna som inte ingår i lärarens arbete (Fibæk Laursen, 2004).

Eleverna vill inte bli behandlade som anonyma i en stor grupp, utan vill bli bekräftade som enskilda individer med egna behov och kvaliteter. I och med att läraren möter eleverna i ett kollektiv, är det svårt för läraren att hinna med allas behov. Alla elever behöver synas på olika vis och svårigheten är att bestämma sig för vilka behov som ska tillgodoses först (Colnerud & Granström, 2002; Lander m.fl., 1995). Läraren får inte välja att prioritera bort någon elevs behov på grund av elevens personliga åsikter utan måste respektera alla elever oavsett förutsättningar och tankesätt. Oberoende av vilken inställning eleven har måste läraren ändå behålla sin professionella roll och inte visa sitt ogillande för enskilda elever (Fibæk Laursen, 2004; Lander m.fl., 1995). Läraryrkets profession fordrar att läraren är ”lika positiv, tillmötesgående och tolerant gentemot den eleven som man är mot alla andra elever” (Fibæk Laursen, 2004:152). En lärare ska tycka om alla elever trots beteenden hos elever som väcker motvilja. Därför underlättar och krävs det att läraren tycker om att arbeta med barn och lär känna varje elev som individ för att på så sätt kunna skapa en fungerande relation (Fibæk Laursen, 2004; Imsen, 1999).

2.3 LITTERATURSAMMANFATTNING

Vi har försökt att beskriva den goda läraren dels ur ett lärarperspektiv och dels ur ett elevperspektiv. De likheter vi har upptäckt är att båda parterna lyfter engagemang, en god relation med eleverna samt förmåga att skapa goda lärandesituationer. Utöver detta tar lärarperspektivet upp att den goda läraren befinner sig i skolan för elevernas skull och utvecklar därmed också sin roll för att tillgodose den enskilda elevens behov.

Elevperspektivet trycker istället mycket på att den goda läraren är rättvis och favoriserar inte några elever.

Vi har även lyft tre delar som skildrar vad lärare bör besitta. Läraren ska ha en god ämneskunskap för att kunna lära ut utifrån elevernas behov samt för att kunna genomföra spontana förändringar i sin undervisning. Även lärarens positiva inställning till ämnet och för elevernas lärande lyser igenom, smittar av sig och resulterar i att eleverna känner sig motiverade till att lära. För att undervisningen i skolan ska fungera krävs det att den leds och styrs av någon. På samma gång ska eleverna vara delaktiga i bestämmandet av regler och andra aspekter som påverkar eleverna, med andra ord elevinflytande. Läraren ska dessutom använda sig av ett varierat arbetssätt, både i form av uppgifter samt verbalt och kroppsligt, som motiverar eleverna till lärande. I relationen ska läraren fungera både som auktoritär och som en person eleverna kan anförtro sig till. Läraren ska bry sig och tycka om varje elev och se dess behov. För att relationen ska fungera krävs det att läraren respekterar eleven för den person den är och att eleven respekterar läraren.

2.4 SPECIFICERAD FRÅGESTÄLLNING

Efter att vi bearbetat litteratur kring den goda läraren har vi preciserat vårt syfte till följande forskningsfrågor:

- Vad utmärker den goda läraren?
- Vilka kännetecken hos lärare tilltalar elever?

3 METOD OCH MATERIAL

Följande kapitel beskriver hur målgruppen bestämdes samt vilken typ av forskningsmetod som användes. Dessutom diskuteras undersökningens tillförlitlig- och giltighet. Därtill bearbetas etiska överväganden samt kritiseras och argumenteras för genomförandet av undersökningen.

3.1 VAL AV METOD

Vi har valt att göra fokusgruppsintervjuer då metoden fokuserar och behandlar en specifik fråga. Fokusgrupper är att föredra om det ska undersökas ”attityder och åsikter, känslor och idéer inom ett speciellt ämnesområde” (Denscombe, 2000:137). Metoden ger respondenterna tillfälle att tillsammans utveckla idéer och åsikter samt förklara dem så att de blir begripliga. Detta kan bidra till att vi får ut en bredare skala av idéer på grund av att respondenterna delar med sig och hjälper varandra (Wibeck, 2000). En annan anledning till att vi har valt intervjumetoden är att vi har möjlighet att få en helhetsbild med svar, följdfrågor, kroppsspråk och känslor.

Som hjälpmedel för att dokumentera data och för att underlätta framtida analysarbete, används ljudinspelning. Respondenternas åsikter spelas in ordagrant och bidrar till att moderatorn kan koncentrera sig mer på samtalet och kan på så vis ställa bra följdfrågor (Trost, 2005). För att organisera fokusgruppsintervjuerna är antalet respondenter begränsat till mellan fyra och fem stycken i varje grupp. Vid ett högre antal respondenter riskerar intervjun bli rörig och svår att organisera, vilket leder till att gruppen kan tappa fokus på ämnet. Vidare kan avläsningen av datainsamlingen försvåras till följd av att respondenterna talar i mun på varandra (Kvale, 1997). Våra roller i fokusgruppsintervjuerna är att en är moderator och en sekreterare. Moderatoren har då ansvar för organiseringen av intervjun och sekreteraren för kompletterande fältanteckningar till ljudinspelningen. Fältanteckningarna används framförallt för att få fram aspekter som inte hörs på bandet, men även för att ha en reserv om någonting händer med ljudinspelningen.

3.2 ETISKA ÖVERVÄGANDEN

Vetenskapsrådet (2002) har riktlinjer för etiska överväganden, som vi har tittat över och använt oss av i vår undersökning. Vid fokusgruppsintervjuns början informerades respondenterna om undersökningens syfte och upplägg samt att deltagandet är frivilligt och att intervjun kan avbrytas när som helst. I och med att uppsatsen ska läsas av andra och även publiceras, upplystes respondenterna om att det insamlade materialet kommer att bearbetas konfidentiellt. Med konfidentiellt menas att enbart vi har tillgång till intervjumaterialet (Patel & Davidson, 2003) och att respondenternas integritet kommer att skyddas genom att deras identitet utesluts (Kvale, 1997). Innan fokusgruppsintervjun fortsatte fick respondenterna ge sitt samtycke till intervjun och ljudinspelning.

3.3 URVAL

Ett medvetet val som togs var att respondenterna skulle gå på gymnasiet därför att de har erfarenhet av flera lärare under sin skoltid. De är även mer verbalt tränade och kan därför uttrycka sig på ett sätt som kan gynna undersökningen. För att begränsa ytterligare beslutades det att fokus skulle ligga på enbart gymnasieelever som går Samhällsvetenskapligt program.

Kontakt togs med två gymnasieskolor där tre fokusgruppsintervjuer genomfördes, varav två grupper med fyra respondenter och en med fem. Respondenterna som deltagit i undersökningen är de gymnasieelever som självmant anmält sitt intresse vid förfrågan i helklass. Alla respondenterna i vardera fokusgruppsintervju ingår i en och samma klass. Sammanlagt deltog 13 respondenter, varav nio stycken från tredje året och fyra stycken från första.

3.4 PILOTSTUDIE

För att pröva metoden, upplägget och frågorna genomförde vi en pilotstudie (Patel och Davidson, 2003). Pilotstudiens huvudsyfte var att pröva respondenternas uppfattning av frågorna samt relevans gentemot undersökningens syfte (Holme och Solvang, 1997). Vidare hade den som avsikt att pröva metoden samt att låta oss prova på och bli medvetna

om hur vår roll som intervjuare påverkar undersökningen. Av en slump fick vi en grupp gymnasieelever intresserade av att delta i vår undersökning. I pilotstudien framkom det att en av frågorna behövde förtydligas. Resultatet redovisas inte därför att respondenterna inte tillhör det egentliga urvalet.

3.5 GENOMFÖRANDE

För att få svar på uppsatsens syfte formulerades tre öppna frågor (se bilaga 1). Därefter diskuterades frågornas utformning för att minska risken att respondenterna blev påverkade och styrda av dem. Ytterligare bearbetning gjordes efter en pilotstudie.

Bokning av fokusgrupper skedde först genom att kontakta gymnasieskolans rektor via telefon och därefter skickades information ut via e-mail. Då inga lärare anmälde intresse om att höra efter i sin klass, besöktes även skolan och olika klasser personligen, vilket resulterade i tre fokusgruppsintervjuer. Det bokades dessutom rum på gymnasieelevernas skola för att respondenterna skulle få vara i en bekant miljö (Trost, 2005).

Alla tre fokusgruppsintervjuerna inleddes med att vi förklarade de etiska aspekterna, det vill säga frivillighet, konfidentiellt och samtycke till intervjun och ljudinspelning. För att inte påverka respondenterna nämndes inte uppsatsens egentliga syfte exakt utan förklarades med att det är deras, det vill säga gymnasieelevers uppfattning om skolan samt lärares sätt och attityder. Efter att en fråga ställts fick eleverna själva diskutera kring den. Under diskussionen uppmärksammade vi begrepp respondenterna lyfte, skrev ner dem och bad eleverna efter diskussionens slut att förtydliga begreppens betydelse. I och med att respondenterna svarade så utförligt i fråga ett behövde fråga två inte ställas i någon av fokusgruppsintervjuerna. Varje intervju tog cirka en timme.

3.6 RELIABILITET OCH VALIDITET

Huvudresonemanget i intervjufrågorna (se bilaga 1) behandlar lärares karaktärsdrag. Intervjufrågorna var relevanta utifrån vårt syfte då de båda ställda frågorna resulterade i diskussioner kring olika aspekter hos lärare. I våra fokusgruppsintervjuer uppfattade vi

det som att respondenterna kände en lättnad över att få uttrycka känslor om lärare och få medhåll. Respondenterna kändes trygga i gruppen, både med varandra och även med oss, vilket resulterade i ett lättsamt gruppklimat där respondenterna kändes avslappnade och ärliga.

3.7 METODDISKUSSION

Fokusgruppsintervju, anser vi var en metod som fungerade väl för vår undersökning. Eleverna fick här chans att bolla sina tankar och idéer och därav bli stöttade eller ifrågasatta av varandra. Det faktum att eleverna går i samma klass, känner varandra och dessutom var fler till antalet än oss, tror vi, bidrog till att de vågade uttrycka sina åsikter och stå fast vid dem. I en fokusgruppsintervju finns risken att en av respondenterna tar rollen som ledare för gruppens åsikter. Detta kan resultera i att de andra respondenternas egentliga åsikter inte kommer fram. Vi märkte inga tecken på att detta i någon av intervjuerna då eleverna ibland ifrågasatte varandras åsikter.

Urvalet av respondenter spelar en betydande roll för undersökningens resultat. Då undersökningens avsikt är att få reda på gymnasieelevers uppfattningar, skulle man kunna tänka sig att slumpmässigt välja ut elever oberoende av vilket gymnasieprogram de går på. Resultatet hade möjligtvis kunnat ge oss fler aspekter och ett annorlunda synsätt. Nackdelen med att välja elever från olika program kan vara att deras svar har en så pass stor spridning att resultatet blir svårt att analysera och dra slutsatser ifrån. Mot denna bakgrund valdes respondenter från endast ett program.

I efterhand kan vi se att pilotstudien har en betydande roll när det kommer till hur vi som moderator och sekreterare fungerade under de egentliga intervjuerna. Intervju som metod är en form som kräver träning och pilotstudien gjorde att vi fick upp ögonen på vad vi skulle lyssna efter för att kunna ställa de rätta följdfrågorna. Det var viktigt för oss att vara bekväma i våra roller, vilket var orsaken till att vi intog en och samma roll under samtliga intervjuer. Detta var något som vi upplevde positivt och vi kunde koncentrera oss på eleverna istället på våra egna roller.

Då rektor eller lärare bokade rum inför fokusgruppsintervjuerna kunde vi heller inte kontrollera om det var en lämplig plats. Det var enbart vid den första intervjun som vi uppfattade rummet som en nackdel för vår intervju. Den genomfördes i ett konferensrum där ena väggen bestod av glasrutor in mot lärarrummet. I och med detta valde vi att skärma av genom att dra för gardinerna, som då täckte nästan hela väggen. Om vi inte hade dragit för gardinerna, tror vi att eleverna hade reagerat negativt på det i form av okoncentration, distrahering samt blivit hämmade att prata om en lärare, som kanske befann sig i lärarrummet just då. När intervjun hade pågått i cirka 20 minuter så överrumplades vi av frågan från en av eleverna, om rummet var ljudisolerat i och med glasrutorna in mot lärarrummet. Med tanke på ämnet undersökningen behandlar, så var detta av vikt då eleverna inte gärna vill diskutera en lärare som har möjlighet att höra deras resonemang. För att försäkra oss om att vi gav eleverna ett ärligt svar, testade vi genom att en av oss gick ut och lyssnade. Det visade sig att rummet inte var helt ljudisolerat, men släppte ändå inte igenom så pass mycket ljud att man kunde urskilja orden. Av det skälet att rummet inte var helt ljudisolerat och att det låg intill lärarrummet, kunde följden blivit att eleverna hade undanhållit vissa åsikter. Vi uppfattade dock inte att det påverkade intervjun nämnvärt utan intervjun fortsatte med samma inlevelse som tidigare. För övrigt märktes inga störande moment med ljudinspelningen.

4. RESULTAT

Våra forskningsfrågor var utgångspunkten när vi sammanställde fokusgruppsintervjuerna. För att tydligare kunna lyfta fram likheter och skillnader redovisas respondenternas synpunkter gruppvis, det vill säga med benämningen fokusgrupp A, B och C. Resultatet har vi bearbetat utifrån fyra kategorier:

- Vikten av en ledarroll
- Undervisningens betydelse
- Relationens värde
- Viktigaste karaktärsdraget hos en lärare

Vi kom fram till de här kategorierna för att de är väsentliga delar som grupperna framhävde om lärare. Den sista kategorin har vi lagt in för att visa elevernas skilda uppfattningar om vilket karaktärsdrag som respektive grupp la tyngdpunkt på. Resultatet avslutas med en sammanfattande analys för att få bättre överblick på vad respondenterna gemensamt antyder. I sammanfattningen tar vi upp en iakttagelse som vi uppmärksammade i och med att frågorna ställdes.

4.1 VIKTEN AV EN LEDARROLL

Eleverna talar om olika ledarroller. Den ledaren som eleverna önskar framkommer tydligt i samtliga fokusgruppsintervjuer. De är alla överens om att det är lärarens uppgift att vara ledare. Nedan följer några citat som beskriver vad eleverna diskuterar kring lärares ledarroll.

Fokusgrupp A:

Alltså, det var ju han som var bossen. Det är ju läraren som ska leda lektionen. Så man sa ju inte emot honom. [...] han visade verkligen var skåpet skulle stå.

Jättesnäll o alltid glad. [...] skällde inte så mycket utan sa det mest lugnt. Väldigt positivt.

Eleverna berättar om två olika ledartyper som har elevernas respekt. En av lärarna har tagit en bestämd ledarroll som eleverna lyder och den andra är positiv samt har en lugn inställning. Eleverna talar även om en lärare som de anser är obehaglig.

Han är lite läskig. Han drar ju såna sliskiga skämt. [...] Allt han säger anspelar ju på sex.

Sen fortsätter eleverna med *hur* läraren tar sig an ledarrollen:

Första gången så var han jättesträng. [...] [Han] kallade oss vid efternamn. [...] Alla var livrädda för honom. [...] Det första han sa när han kom in var: - 'Ordna salen för prov'. [...] Bänkarna skulle vara så spikraka och så gick han så o kontrollerade med linjal. Han såg så arg ut alltså han såg ut som om han skulle ha ihjäl en om man inte ställde bänkarna som man skulle. [...] Men det var faktiskt bra. Jag gilla det. [...] Sen så han hade ju respekt [...] i fortsättningen. Man tyckte om honom ändå för han blev ju snällare och skojade med oss o sånt [...] men höll ändå ordning i klassen. [...] Men det är väl det som behövs att man sätter respekt så från början. Alltså visar så att det är läraren som bestämmer.

Han har [...] koll på oss. Han driver på vår bekostnad. [...] Han kan [...] göra bort en inför klassen och det vill man inte. [...] Då vågar man liksom inte sätta sig upp mot honom.

De två olika sätt eleverna tar upp är dels att först skrämman eleverna för att senare kunna inta en mindre sträng ledarroll och dels genom att ge svar på tal och göra bort eleverna om de sätter sig upp mot läraren. Vidare uttrycker eleverna att:

Dom har ju lärt sig att det lönar sig alltså det händer ingenting ändå. Dom kan ju sitta o snacka hur mycket dom vill. [...] Släng ut dom.

Jag har ingen respekt för nån lärare längre. [...] Jag är ju tvungen att testa hans gränser lite [...] till slut gick jag för långt. [...] Jag kan säga vad som helst till lärare. [...] Alla [har] liksom accepterat att jag är så flaxig o sånt.

När eleverna diskuterar ledarrollen pekar de på att lärare inte gör något åt elever som stör på lektionerna och de vill därför att läraren istället ska kasta ut dem. Det andra citatet beskriver hur en elev uttrycker konsekvensen av att lärarna inte har satt stopp för hennes provningar.

Fokusgrupp B:

Hon var glad, hon gjorde en glad även om man tänker att skolan inte är den roligaste platsen så var det ändå roligt att gå på hennes lektioner för hon var så positiv.

Hon var [en] jättebra lärare. Hon var en stark lärare som alla liksom lyssnade på.

Här tar eleverna upp två ledarroller. Båda har en positiv ledartyp där den ena beskrivs som en person som överför glädje till eleverna och den andra är en stark ledare som eleverna är lyhörda för. Vidare ges en framställning av en ledarroll som eleverna inte föredrar. Läraren uppfattas som sträng och framkallar rädsla hos eleverna.

Hon var så här jättesträng typ ifall man gjorde nånting så stirrade hon så här in i ögonen så man blev jätterädd.

Därefter tar eleverna upp en lärare som de respekterar för att hon tog ledarrollen från första början genom att vara bestämd och sträng.

Vi fick respekt för henne från första början för hon satte ribban där den skulle vara. Redan första intrycket var att hon var bestämd. [...] Första intrycket var att hon var väldigt sträng.

Eleverna uttrycker även lärare som de inte får respekt för av två olika orsaker. De menar att det finns andra tillvägagångssätt att få eleverna att sluta prata på än att skrika. Den andra orsaken är att eleverna på förhand kan få uppfattningar om hur läraren är genom rykten.

Man ska inte stå o skrika på klassen. [...] Det finns annat man kan göra. [...] Så skrik lönar sig inte. [...] Om läraren får värsta utbrottet o den ser skitrolig ut [...] då blir det ett samtalsämne asså då blir det mer prat.

Ett rykte som går [...] i generationer. [...] Man får inte upplevelsen själv utan man tror det som alla andra har sagt.

För att en elev som stör undervisningen ska lära sig en läxa, tycker eleverna att läraren ska köra ut den.

Om man kör ut en elev [...] då tänker kanske eleven, -'Ja men vem ska jag nu göra mig rolig inför nu när jag sitter här ute o har blivit utkastad?' Då tar det ändå mer seriöst. [...] Då har ju ändå eleven lärt sig sin läxa.

Fokusgrupp C:

En sträng lärare är ju en med mer gränser [...] som inte låter en göra som man vill. [...] Ifall han inte har några gränser [...] hur ska vi [...] lära oss?

Hon var snäll o hon tyckte om barn.

Gruppen lyfter två typer av ledare varav en är sträng och en är snäll. Fortsättningsvis följer ytterligare en ledare.

[Sträng lärare] som inte låter en göra vad man vill. [...] [Läraren] ska alltid ha det på sin vilja.

Läraren har, enligt eleverna ett önskat beteende som gör som den själv vill och låter inte eleverna vara delaktiga. Följande citat beskriver två lärare som eleverna respekterar. Båda lärarna är måna om att hålla på regler såsom att komma i tid.

Många av dom lärarna som jag tycker har vatt bra, dom har ändå varit bestämda, dom har liksom: -'Så här ska det va, man ska va i tid, man ska göra sina läxor'. Men [...] det har inte vatt nån sån utskällning, men dom har ändå sagt till att så här ska det inte va, o man har ändå förstått det o man har liksom respekterat dom, man har inte kommit försent på deras lektioner för man vet att dom bli besvikna eller vad man ska säga.

Han var så snäll, men han var ändå sträng. Han tolerera inte är att man kom försent o sånt där, men han gjorde ändå det på ett bra sätt så att ingen kom försent, för det vågade man inte.

Ytterligare en aspekt som eleverna tar upp är lärare utan gränser och lärare med. Läraren med gränser är också den som får respekt och det råder därmed ordning i klassrummet.

Vidare förklarar en elev att med en sträng ledarroll lär hon sig också bättre.

Men ibland har man såna lärare som inte har några gränser alls. [...] Innan så har jag haft såna lärare där alla kan prata, alla kan skrika, asså, vissa lektioner var helt, liksom det var kaos där inne o folk kastade grejer o sånt där. [...] Läraren blev inte arg eller så. Ibland kan det va bra, men man måste ha lite [gränser]. Asså inte att läraren blir arg eller så, [...] man måste ju få nån slags respekt för läraren att man förstår att man inte ska göra så här. O sen till nästa lektion så kan man ha en annan lärare o där visste man att så här är inte okej o göra på den här lektionen, o ja, då var alla som vanligt igen.

Hon var jättesträng [...] men nu när jag tänker efter [...] det var så jag lärde mig. Det är utav dom stränga lärarna som man har lärt sig mest.

En elev lyfter en lärare som har "Det" i sin ledarroll och därmed också har elevernas respekt. På lärarens lektioner väljer eleverna att lyssna istället för att störa, som de gör på lektioner med lärare som blir sura.

Om man kommer försent så gör det ingenting eller om du typ snackar lite så gör det inget. Om [läraren] pratar [...] så är alla knäpptysta. [...] Han blir inte förbannad om du skulle göra nånting. Det är enda lektionen egentligen som du får göra nånting utan att få skit för det men alla är tysta i typ respekt för honom o för att det är så intressant o höra på liksom. [...] Vi är stökiga på andra lektioner, där lärare blir sura, men inte på hans lektioner. Det är jävligt lugnt på hans lektioner liksom. Alla bara sitter o är tysta. Han har väl nåt som gör att man lyssnar på honom. Han har det som kallas 'Det'.

4.2 UNDERVISNINGENS BETYDELSE

Eleverna talar om olika faktorer som påverkar undervisningen. Samtliga fokusgrupper tar upp vilken betydelse läraren har i undervisningen, vilka beskrivs i följande citat.

Fokusgrupp A:

Man får ju respekt för [...] att han är duktig [...] för han kan sin sak. [...] Han kan ju verkligen sitt ämne.

Med en god ämneskunskap får läraren elevernas respekt. Eleverna anser det även relevant att läraren har kunskapen att kunna svara på frågor som behandlar ämnet och den pågående diskussionen.

Han [ska] ju kunna svara på det för han ska ju veta mer än vi gör. Det är ju det som är tanken. [...] Där ska det verkligen inte va: - 'Ja, det här kollar jag upp till nästa gång'. För nästa lektion då kanske man inte bryr sig om det längre. Det har kanske med nånting med den diskussionen vi har nu och det är då man vill veta det och inte en vecka senare.

Då hade vi kunnat lika gärna [...] kolla upp det själva.

Frågar man om nåt annat ämne [...] man håller på o prata om ekonomi och man frågar kanske någonting om nån politik [...] så kan det väl vara okej [...] men inte om det handlar om det ämnet som man liksom håller på o behandla just då.

För att eleverna ska motiveras vill de att läraren trivs med sitt yrke och visar intresse för sitt ämne.

Man märker ju på en människa om den trivs med det, [...] om den är där eller inte.

Vår svensklärare han säger att: - 'Bli inte svensklärare, för det är inte roligt'. [...]Då blir man inte så motiverad.

Om [läraren] är intresserad av ämnet så kan han eller hon mycket om det och då blir det intressant o lyssna [på] och då lär man sig mer. För då blir man ofta själv intresserad av ämnet.

Läraren ska kunna undervisa med egna ord för att det ska bli intressant samt ta in personliga erfarenheter. När läraren bara läser ur läroboken, tycker eleverna att undervisningen är tråkig.

Litteraturhistoria [...] det hade ju kunnat gå o göra så himla intressant liksom berätta om människors liv o den författaren, men då är det liksom [...] - 'Nu läser ni det här kapitlet [och] gör dom uppgifterna'.

Det är inte så spännande om en lärare bara står [...] o berättar precis som om han läser direkt ur en historiebok.

Det är egentligen mycket intressantare om dom står vid tavlan o berättar.

Psykologiläraren tar exempel ur livet [...] så kopplar han ihop det med nån psykos eller nåt sånt.

För att eleverna ska kunna förstå krävs det dessutom att läraren lägger undervisningen på rätt nivå.

Vi är här nere och fattar ingenting och så är han här uppe o pratar som om han pratar med kolleger. [...] Han verkligen dumförklarade mig till tusen o jag vet fortfarande inte vad det är, för jag vågade inte fråga igen.

Fokusgrupp B:

Undervisningen [...] var så sjukt tråkig. [...] Man fattade ingenting.

Hon bjöd inte in oss i undervisning. Hon stod o rabblade det hon skulle på tavlan o om vi inte förstod det så fick vi papper att läsa o då fick vi läsa det i boken. [...] Hon var inte delaktig själv i det utan hon la ganska mycket ansvar på själva uppgifterna så hon slapp göra så mycket som möjligt själv.

Eleverna vill inte att läraren enbart utgår från läroboken utan att läraren även är delaktig i undervisningen. I följande citat beskriver eleverna att undervisningen blir roligare med en lärare som tar in personliga aspekter.

Personlig ska man vara som lärare.

Det är jätteroligt att läraren vill bjuda på sig själva och gå in på mer personliga saker och berätta om sig själva.

Läraren ska även ta elevernas kunskapsnivå i beaktning för att kunna lägga undervisningen på rätt nivå.

Han var liksom [...] på våran nivå. Lite så ungdomlig. [...] Han visste liksom vad vill ville. [...] Så han förstod oss så jäkla bra.

Fokusgrupp C:

Det är viktigt att läraren trivs med sitt yrke och är engagerad för att kunna engagera eleverna.

Engagemang tror jag är a och o. [...] Om man brinner för en sak försöker man ju få andra människor att förstå det man brinner för, [...] få andra o också göra det.

Om en lärare undervisar samma sak varje dag, menar en elev att läraren tröttnar.

Tycker du inte att det är kul det du gör så finns det ingen anledning o gå hit varenda dag o träffa elever o köra samma jävla lektioner år ut o år in. Då tröttnar ju vilken lärare som helst.

Vidare föredrar eleverna en undervisning som har inslag av dramatiseringar. De menar då att kunskapen fastnar lättare.

Variera sitt sätt att lära ut. [...] Film, gruppövningar, prov, inlämningsuppgifter. Asså allt, variation.

Igår hade han värsta teatern för oss. [...] Han spelade autistisk teater. [...] [På] provet så minns man vad han gjorde, inte vad han skrev på tavlan. [...] Det är lättare liksom att svara på frågorna.

Eleverna anser att för att läraren ska kunna ha nytta av sin ämneskunskap krävs det också att läraren är pedagogisk och kan lära ut sin kunskap till eleverna.

Många lärare [...] har ju grymt mycket kunskap o är jävligt duktiga inom deras områden men dom saknar helt förmågan att lära ut. Jag menar inte att kunskapen inte är viktig utan att [...] du kan ha en begränsad kunskap om du är jävligt bra på [att] förmedla det budskapet till eleverna. Det är din uppgift o dela med dig till andra o kan du inte göra det så kvittar det hur mycket kunskap du har. Så därför är det viktigt att du kan förmedla den.

Under intervjun uttryckte även en elev att favoritämnet var det ämne som läraren gjorde intressant.

Samhälle var mitt favoritämne då han gjorde verkligen ämnena så intressanta.

4.3 RELATIONENS VÄRDE

Eleverna diskuterade relationen mellan lärare och elev och lyfte några utmärkande drag för hur relationen ska vara. Här följer citat som beskriver det.

Fokusgrupp A:

Snackar liksom inte bara så om skolan. [...] Han kan komma o snacka om vad som helst, musik o böcker.

Relationen eleverna berättar om är att samtalsämnet inte behöver inbegripa skolan för att läraren och eleven ska kunna prata. Eleverna trycker dock på att relationen inte får gå så långt att läraren favoriserar några elever. En elev lyfter dessutom en lärare som favoriserar elever utefter hennes utseende.

Det blir ju jobbigt om man ska vara kompis med alla för man tycker ju inte om alla o då kommer det ju o bli att man favoriserar nån o det får inte gå så långt. [...] Så det får ju va nån sån [...] balansgång.

Jag har inte fått skäll en enda gång för att jag är liten o blond o ler när jag kommer in genom dörren [...] när killarna kommer precis efter mig så får dom värsta utskällningen.

Då eleverna säger att läraren inte kan tycka om alla elever menar de också att läraren måste se till att relationen fungerar oavsett. Om en relation inte fungerar tycker eleverna att läraren ska prata med eleven om det. Ytterligare en elev hävdar att det läraren kan ogilla hos en elev är dess uppförande.

Om man [märker] att kemin inte fungerar [...] då får man ju ta upp det efter lektionen.

Man kan ogilla ett beteende [...] men inte en person.

Eleverna diskuterade även hur lärarens tro på elevernas förmåga påverkade deras motivering. De framhåller läraren som utmanar dem att bevisa att de kan istället för läraren som säger att de är dåliga.

Han fick ju oss att tro på det eller han sa ju så -'Ja, nu ska ni visa att samhällselever behöver inte vara dåliga på matte'. [...] Då blev man [...] taggad.

Om [läraren] säger att man är dålig då blir man ju dålig för då känns det inte lönt att jag gör nånting.

Fokusgrupp B:

Hon ville [...] lära känna oss som vi var [som] personer och hur hon kunde lära oss lättast.

Jag tror att det är väldigt viktigt att man [med] nån lärare [...] kan [...] ha ett förtroende med o vi kan prata liksom. Ha lärare som man känner [att] den här läraren ser mig liksom. Han eller hon vet hur jag är.

Det viktigaste är ju att gå ihop med eleverna, att man kan funka eller lärarna i varje fall kan funka på något sätt med eleverna. Inte så att läraren ska bli älskad av alla elever, men ändå kunna funka så [...] det blir en lugnare stämning.

För att underlätta undervisningen menar eleverna att läraren ska skapa en relation samt förtroende med varje elev och se dem för de personer som de är. De påpekar dock att relationen inte får övergå i att läraren favoriserar någon elev.

Sen får ju absolut inte lärare favorisera [...] asså det ska vara rättvist. [...] Jag upplever [...] favoriseringen [som att] man blir behandlad olika.

Eleverna förespråkar en rak och ärlig lärare som bryr sig.

Rak på sak. [...] Att vara ärlig, att inte glömma någon elev. [...] [Läraren ska] inte vara så slingrig [...] Det är oftast det som vi tycker är skönt att [...] lärare är [...] men det bästa för oss hade varit om de hade vart [raka och ärliga].

Man klarar ju sig inte utan en lärare som inte bryr sig.

Relationen ska byggas på att läraren inte behandlar eleverna yngre än vad de är.

[Läraren] tog oss inte barnsligt asså tog oss inte som om vi var småbarn. [...] Hon ansåg att vi var vuxna.

Fokusgrupp C:

Gruppen diskuterade att relationen mellan lärare och elever ska innebära att läraren ska ta sig tid att lyssna på eleverna. Eleverna känner dock att relationen till lärarna inte är lika nära på gymnasiet som den var när de var små.

Man ska kunna prata med sin lärare [...] [men] inte intimt. [...] Det ska ju inte va för nära. [Läraren ska] kunna lyssna på en ifall det nu är nånting [...] utöver lektionerna. Att dom lyssnar och har tid för en. Det är viktigt att dom är förstående [...] så att man vågar prata med dom asså om det är nånting.

Men att det känns så att ju längre upp man kommer så har man [...] asså förhållandet mellan lärare och elev liksom blir bara längre. [...] Jag tror att det var rätt viktigt när man var så liten att man hade ganska nära [relation].

Vissa kan ju inte ens namnen på en [här på gymnasiet].

Eleverna tror att det finns lärare som inte vill ha en relation till dem för att det inte är fint.

Man vill liksom hålla den där lärarrollen. [...] Det är liksom inte fint o liksom gå runt o snacka o ha den kontakten o skämta o sånt med elever.

Gruppen diskuterar betydelsen av att läraren sporrar dem till att fortsätta kämpa.

Man kan känna [...] lärare som önskar en lycka.

Det är mycket bättre o höra av läraren själv. Genom att peppa oss o genom att säga till oss att man har en chans i ämnet [och] peppa mycket mellan proven. [...] Då kämpar man extra mycket. [...] Man går ju sjukt mycket på motivation.

4.4 VIKTIGASTE KARAKTÄRSDRAGET HOS EN LÄRARE

När tredje frågan ställdes kunde vi märka en skillnad på gruppernas svar om vilket karaktärsdrag som är viktigast hos en lärare. Grupp A trycker på intresse för ämnet, grupp B vill att läraren ska behandla dem rättvist och grupp C framhåller lärarens förmåga att lära ut.

Fokusgrupp A:

Intresse för ämnet. [...] Alltså det är nästan så, nyckeln till allting. Då klarar man det bättre om man blir intresserad av ämnet.

Fokusgrupp B:

Rättvis, [...] det är en av de viktigaste egenskaperna en lärare ska ha [...] Att hjälpa alla lika mycket, att alla får lika mycket hjälp.

Fokusgrupp C:

Lärarens [...] största uppgift är att lära eleverna o inte o ha en bra relation med eleverna, utan du ska förmedla det du kan men sen så underlättar det om du har en bra relation med eleverna.

Dessa åsikter diskuterades fram och argumenterades för i varje grupp. Varje grupp var väldigt eniga om att just det karaktärsdraget var det allra viktigaste.

4.5 SAMMANFATTANDE ANALYS

Samtliga elever är eniga om att läraren ska inneha ledarrollen. De pekar på att läraren måste visa en tydlig, konsekvent ledarroll med gränser och regler för eleverna att följa. För att undervisningen ska fungera, menar eleverna att läraren måste utstråla styrka och en självsäkerhet för att ledarrollen inte ska kunna ifrågasättas. Läraren ska också inge ett lugn i form av att tala med lagom ton, inte skrika och även vara positiv och glad i sitt bemötande av eleverna samt vara delaktig i undervisningen. Grupperna pratar mycket om stränga lärare, men ur två olika perspektiv. Den ena är någon som inte tillåter någonting. De stirrar, är jättearga, skäller och är sura. Det andra sättet som en lärare kan vara sträng

på är de som ”visar var skåpet ska stå” eller ”lägger ribban”, som bidrar till accepterat uppförande bland eleverna. Fokusgrupp A hävdar dessutom att det inte är något fel på att skrämna eleverna för att få deras lydnad. De fann metoden mer önskvärd då de faktiskt upplevde det bestående även när läraren intog en mindre sträng roll och bildade en närmre relation istället. Fokusgrupp C lyfter också en sträng lärare och uttrycker även att det är då de lär sig bäst.

Vidare anser eleverna i fokusgrupp A att en lärare som kan svara på deras frågor har god ämneskunskap. Detta finner eleverna väldigt viktigt då de anser sig berättigade till det då de är i skolan för att lära. Grupp C lyfter däremot att läraren ska vara pedagogisk. De anser att ämneskunskapen är viktig, men inte fullt så betydelsefull som förmågan att kunna undervisa på ett sätt som eleverna förstår. Samtliga grupper är också överens om att undervisningen blir bättre om den är varierad samt att läraren tar in personliga aspekter såsom arbetslivserfarenheter eller från sin uppväxt. På samma gång tycker grupp A och C att läraren ska visa ett stort engagemang och intresse, inte bara för ämnet utan också för yrket.

För att respekten ska kunna bli ömsesidig menar eleverna att läraren måste ha en fungerande relation till varje enskild elev. Läraren ska bry sig om, tro på elevernas förmåga och uppmuntra samt ge dem det stöd de behöver. Dessutom betonar grupp B att båda parterna, lärare och elever ska vara ärliga mot varandra och på så sätt kunna ta tag i och hantera situationer som uppstår. Både grupp A och B poängterar dock starkt att läraren inte får favorisera någon elev.

En tänkvärd iakttagelse vi fick under bearbetningen är att samtliga grupper blev ställda av vår första fråga, det vill säga *Berätta om en lärare*. När vi ställde frågan till eleverna fick vi tillbaka följande frågor:

Berätta alltså, vad är du intresserad av att höra?

Berätta om en lärare alltså, hur menar du då?

Nån tidigt eller nån...?

Detta tyder på att eleverna är inkörda i att svara som de tror att läraren vill. Vi vill dock poängtera att vi inte svarade på deras frågor med mer än en axelryckning, med motiveringen att vi inte ville leda in eleverna i våra tankegångar.

5 DISKUSSION

Vårt syfte med uppsatsen var att undersöka vad som utmärker den goda läraren enligt gymnasieelever. Trots att vi inte kan dra några slutsatser, på grund av undersökningens storlek, kan vi åtminstone ge en indikation på vad gymnasieelever efterfrågar hos lärare.

I intervjuerna framkom det att läraren ska ta ledarrollen och se till att det är ordning och reda i klassen. Läraren ska inte tolerera störande moment såsom att en elev pratar om något annat på lektionstid. Det ska vara en självklarhet för eleverna att det finns gränser och att det inte är acceptabelt att störa undervisningen utan att det krävs lugn och ro för koncentration. Vidare ska läraren fostra dem till att förstå vad som är bra eller dåligt. Alla elever testar lärarens gränser mer eller mindre och det är högst betydelsefullt för den fortsatta tiden i skolan att läraren sätter gränserna och håller fast vid dem oavsett. Därför måste läraren också våga ha konsekvenser som blir kännbara för eleverna för att det ska få effekt. Detta kan i sin tur kopplas ihop med teorin *Ur ett lärarperspektiv*, som säger att den goda läraren ska i sin ledarroll kunna bemästra uppkomna skolsituationer (Imsen, 1999; Lander m.fl., 1995; Numan, 1999). Om vi istället ser ur elevperspektivet styrker de också en ledarroll med tydligt gränssättande (Hesslefors Arktoft m.fl., 1998). Även Fibæk Laursen (2004) bekräftar respondenternas åsikter om att eleverna ska följa lärarens regler. Vi håller med om att ledarrollen ska intas av läraren då vi av erfarenhet har sett att elever testat och utmanar ledarrollen för att se om de kan hitta något kryphål. Många gånger hotar läraren med konsekvenser som de aldrig använder och vi ställer oss frågande till varför de hotar med konsekvenser som inte är genomförbara. Om läraren inte har konsekvenser som verkligen genomförs vid behov, lär sig eleverna det och fortsätter att utmana ledarrollen.

I resultatet framhåller respondenterna att läraren bör inta ledarrollen redan vid första mötet med eleverna. Respondenterna pratar då om en sträng lärare som ”visar var skåpet ska stå”. Läraren ska ge ett bestämt intryck och tala med en lagom ton istället för att skrika. I resultatet beskrivs lärare som direkt tar och visar vem som är ledaren.

Respondenterna berättar dessutom att de var rädda, men att de fann metoden framgångsrik då de upplevde att de lärde sig mer. Litteraturen lyfter ingenting om *hur* läraren ska få ledarrollen. Vår uppfattning är dock att första intrycket är avgörande då vi anser att det kan vara nästintill omöjligt att påverka och förändra en redan given ledartyp.

Med detta menar vi att eleverna redan har skapat sig en åsikt om läraren och behandlar läraren utefter det, det vill säga om läraren har accepterat något en gång tar eleven för givet att det gäller samma sak nästa gång. När det kommer till lärarna som gör eleverna rädda för dem genom att använda sig av en militärisk stil eller gör bort eleverna inför klassen, är vi inte helt beredda på att hålla med fokusgrupp A:s uttalande. Vi vill påstå att läraren inte ska behöva göra eleverna rädda då de istället kan förtjäna elevernas respekt på ett annat sätt. Genom att läraren själv är säker på sin ledarroll samt visar detta för eleverna, tror vi att det medför att eleverna känner sig säkra på var de har läraren och uppfattar en trygghet i det.

Enligt fokusgrupp A är det av största vikt att läraren har en god ämneskunskap. Även litteraturen styrker dessa åsikter, men trycker däremot mer på att undervisningen med god ämneskunskap kan bli mer avslappnad när läraren kan ta sig större frihet i att ändra sin planering (Fibæk Laursen, 2004). Fokusgrupp C bedömer också ämneskunskapen som viktig, men de framhåller lärarens pedagogiska roll desto mer. Fortsättningsvis lyfter samtliga respondenter en önskan om att läraren har en varierande undervisning med personliga inslag. Detta stämmer i stora drag överens med vad litteraturen också säger (Hesslefors Arktoft m.fl., 1998). Vi ställer oss bakom fokusgrupp C:s tankar om pedagogikens värde. Med tanke på att alla elever är olika krävs det en stor pedagogisk kunskap för att kunna tillgodose varje elevs behov. För att återkoppla till fokusgrupp A:s resonemang om att läraren ska kunna svara på deras frågor, blir vi förvånade att de fortfarande har det gamla tankesättet om att läraren har all kunskap.

Litteraturen ställer sig jämsides med respondenterna i den frågan om att det inte räcker med en varierad undervisning för att eleverna ska lära sig, utan det måste även finnas ett äkta intresse hos läraren för både ämnet och yrket (Fibæk Laursen, 2004; Lander m.fl., 1995). Detta är något som fokusgrupp A och C framhäver som väsentligt då lärarens motivation bidrar till att eleverna också motiveras. Vår åsikt om lärarens engagemang är densamma som litteraturens och respondenternas. Vi har själva upplevt lärare som har brustit i sitt intresse för ämnet och därmed mist vår lust att lära.

Både litteraturen och respondenterna framhåller en fungerande relation mellan lärare och elever. De påvisar dessutom att relationen ska innebära att läraren bryr sig om och lyssnar på eleverna för att skapa ett ömsesidigt förtroende (Lander m.fl., 1995). Vi kan här dra

paralleller till ledarrollen som vi tidigare diskuterat. Vi lyfte att läraren kan få elevernas respekt på andra sätt än att skrämna dem. Ett alternativ är att läraren visar ett gediget intresse för eleverna och skapar en förtroendefull relation med dem. Litteraturen stödjer fokusgrupp A och B:s inställning till att läraren inte får tycka illa om någon elev. Precis som en respondent uttrycker kan läraren inte ogilla eleven, men däremot dess beteende. Litteraturen pekar på att läraren ska i sin professionella roll kunna fränse en elevs beteende och behandla den eleven precis som alla andra (Fibæk Laursen, 2004; Imsen, 1999; Lander m.fl., 1995). Vi kan konstatera att det kan vara väldigt svårt att tränga bort icke önskvärda tankar om enskilda elever. Oavsett hur mycket läraren försöker, kan vi se svårigheter med att inte uttrycka sin motvilja omedvetet. Det faktum att läraren tycker mindre om elevens beteende gör att läraren också försöker dölja vad han/hon verkligen tycker. Detta kan resultera i att läraren ger dubbla budskap, det vill säga säger en sak, men visar en annan.

Om vi ändrar tankegången till motsatsen, hamnar vi på att läraren favoriserar eleven. Även denna punkt ställer fokusgrupp A och B sig negativa till. De menar att om läraren har en favoritelev så ska det inte visas. Fokusgrupp B fortsätter tankegången med att tycka att favorisering innebär att eleverna blir behandlade olika, vilket de finner orättvist. Respondenterna har medhåll av Hesslefors Arktoft m.fl. som redogör för två perspektiv på hur elever tolkar rättvisa. I det perspektivet som respondenterna lägger in sin definiering betyder rättvisa ”att behandla alla och allting lika” (1998:32). Vi delar samma mening om att läraren inte ska favorisera, däremot ser vi en problematik med att behandla alla elever lika. Då undervisningen förutsätter att allas behov tillfredsställs, krävs det att läraren individanpassar. I och med att alla elever är unika tror vi att - för att alla ska få *lika* krävs det att alla får *olika*.

Vi har observerat att respondenterna inte har samma åsikt om vilken aspekt som en lärare framförallt ska besitta. I efterhand kan vi se att fokusgrupp A och C har ett liknande resonemang, medan fokusgrupp B skiljer sig. Fokusgrupp B trycker mycket mer på relationen samt rättvisefaktorn. När det kommer till åsikterna hos fokusgrupp A och C upptäckte vi att de betonar lärarens kunskap snarare än hur läraren bemöter eleverna. De menar att en bra relation kan underlätta, men lärarens intresse för ämnet samt undervisningsförmåga är betydligt mer väsentligt för elevernas lärande. Vi vet inte vad detta beror på, men en orsak som vi skulle kunna tänka oss är att den är åldersrelaterad.

Fokusgrupp A och C går i årskurs tre medan fokusgrupp B går i årskurs ett. Vi tolkar det därför som att de äldre eleverna är i ett stadie då de är mindre beroende av en relation till sin lärare.

Slutligen kan vi se att respondenternas tolkning av vad som kännetecknar den goda läraren förhåller sig likartat till vad forskare säger. Fokusgrupperna framhåller även relativt liknande sidor som de föredrar hos en lärare. Den goda läraren har en bestämd och rättvis ledarroll med goda ämneskunskaper och kan förmedla den till eleverna. Ytterligare delar som beskriver den goda läraren är ett stort engagemang och intresse för ämnet och läraryrket samt en väl fungerande relation med varje enskild elev. Med detta i beräkningen tolkar vi det som att det finns en gemensam nämnare. Den goda läraren respekterar eleverna genom att ge tydliga och konsekventa regler. Fortsättningsvis har den goda läraren ett engagerat och ett varierat arbetssätt att ge eleverna de förutsättningar som de behöver för att lära sig. Den goda läraren skapar också en relation till eleverna. Det görs genom att vara lyhörd, rättvis, förstående samt se och uppmuntra varje elev till fortsatt lärande. Detta i sin tur bidrar till att eleverna med fasta regler får en trygghet i att veta vad som gäller och förväntas av dem. Vidare medför den goda lärarens undervisning till att eleven lär sig utefter sin egen förmåga. I och med den goda lärarens sätt att skapa en relation till eleverna, får varje elev ett förtroende för läraren. Mot denna bakgrund resulterar samtliga tre delar i en ömsesidig respekt mellan lärare och elever.

5.1 FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING

Under tiden som vi har arbetat med vår uppsats har vi uppmärksammat fler perspektiv på vad som skulle kunna vara intressant att forska om. Det har då handlat om vilket urval av respondenter vi valt till vår undersökning. Vi finner forskningsmöjligheter genom att studera fler gymnasieelevers åsikter från andra program. Det finns till exempel teoretiska respektive yrkesprogram, finns det någon skillnad på vad de föredrar för lärare? Vidare kan ett genusperspektiv skildra om det finns olikheter i vad flickor respektive pojkar framhäver för kännetecknen hos en god lärare. Slutligen har vi även funderat på åldersperspektivet, som skulle kunna visa huruvida elevernas åsikter är åldersrelaterade.

REFERENSER

Andersson, B-E. (1995) *Skolan i ett elevperspektiv*. Ur Locus. 4/1995 (s. 12-21).

Brante, G. (2000) Beskrivning av gymnasiestudenters kritiska syn på interaktionen mellan studerande och lärare. D-uppsats i pedagogik. Högskolan Kristianstad.

Carlgren, I. & Marton, F. (2002) *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundet. 91-85096-865

Colnerud, G., Granström, K. (2002) *Respekt för läraryrket. Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Mölnlycke: Elanders Infologistics Väst AB. 91-7656-529-7

Dagens Nyheter. (2007-02-16) "Vart tredje mobbningsfall utförs av lärare mot elev".
(Hämtad: 2007-12-14)
<http://www.dn.se/DNet/road/Classic/article/0/jsp/print.jsp?&a=618175>

Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken*. Lund: Studentlitteratur. 91-44-01280-2

Egidius, H. (2005). *Att vara lärare i vår tid*. Stockholm: Natur och kultur. 91-27-09857-5

Fibæk Laursen, P. (2004). *Den autentiska läraren: Bli en bra och effektiv undervisare – om du vill*. Stockholm: Liber. 91-47-05249-X

Hesslefors Arktoft, E. (red.) (1998). *Är det någon som minns en bra lärare? Projekt "Reflekterande lärare"*. Stockholm: Stiftelsen Trygghetsfonden för kommuner och landsting. 1102-7592

Holme, Idar M. & Solvang, Krohn, B. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur. 91-44-00211-4

Imsen, G. (1999). *Lärarens värld. Introduktion till allmän didaktik*. Lund: Studentlitteratur. 91-44-00588-1

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur. 91-44-00185-1

Lander, R., Almius, T. & Odhagen, T. (1995) *Vad dom kan - dom bra lärarna! Erfarenheter från ett OECD-projekt om "lärarkvalitet"*. Rapport 1995:13. Göteborg: Institutionen för pedagogik, Göteborgs Universitet. 0282-2164

Löwenborg, L. & Gíslason, B. (2003) *Lärarens arbete*. Eskilstuna: Multitryck. 91-47-05086-1

Normell, M. (2002). *Pedagog i en förändrad tid - om grupphandledning och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur. 91-44-04129-2

Numan, U. (1999). *En god lärare. Några perspektiv och empiriska bidrag*. Luleå: Universitetstryckeriet. Avhandling för doktorexamen. Luleås universitet. 1402-1544

- Patel, R. & Davidson, B. (2003) *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur. 91-44-02288-3
- Preis, E. (2007) Framtidens lärare behöver både djup och bredd. *Pedagogiska magasinet*. Vol 4, ss. 69.
- Pysch, J. (1995). *Tack för mina skolår! Den bästa läraren finns oftast bara i fantasin*. Ur, *Arbetet* 1995-06-15.
- Stensmo, C. (1997). *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur. 91-44-00329-3
- Svenska språknämnden. (2000) *Svenska skrivregler*. Stockholm: Liber. 47-05271-6
- Trost, J. (2005) *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur. 91-44-03802-X
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Elanders Gotab. 91-7307-008-4
- Wibeck, V. (2000) *Fokusgrupper. Om fokuserande gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur. 91-44-01060-5

Intervjufrågor

1. Berätta om en lärare.
2. Vad beror det på att du minns den läraren/de lärarna?
3. Vilket är det viktigaste karaktärsdraget hos en lärare?