



UPPSALA
UNIVERSITET

HKK C, uppsats, 15hp

Grundnivå
VT 2014

Den man (inte) vill vara och den man är

En intervjustudie med manliga hem- och konsumentkunskapslärare

Magnus Myrberg & Ylva Strömbäck

Institutionen för kostvetenskap
Box 560
Besöksadress: BMC, Husargatan 3
751 22 Uppsala



Titel: Den man (inte) vill vara och den man är. En intervjustudie med manliga hem- och konsumentkunskapslärare.

Författare: Magnus Myrberg & Ylva Strömbäck

Sammanfattning

Bristen på manliga lärare i grundskolan har diskuterats i decennier. Hem- och konsumentkunskap (hkk) har beskrivits som kvinnligt kodat och bara var tionde lärare i ämnet är man. I uppsatsen undersöks därför *hur manliga hkk-lärare beskriver vardagen i ett kvinnodominerat yrke*. Studien bygger på semistrukturerade intervjuer med sju informanter.

Merparten av männen har tidigare arbetat i restaurang- eller storkök, och för flera var ämnet ett biämne i lärarutbildningen. Informanterna visar glädje och stolthet i yrket och framhåller eleverna som drivkraft. De vittnar om hög arbetsbelastning och svårhanterade ramfaktorer, och att yrkesvardagen kan vara ensam. Enligt männen har ämnet varierad status och omgivningen ser det ensidigt praktiskt. Informanterna beskriver den typiska hkk-läraren som en strikt och förändringsobenägen tant. Merparten tar avstånd från schablonen samtidigt som flera av dem bär drag av den. Flera av männen vittnar om en god arbetsmarknad och att de fungerar som förebilder för killar. Enligt somliga informanter kan det dock krävas viss anpassning för att platsa som man i yrket. En av männen berättar om kvinnliga kollegors sexistiska bemötande, en annan om potentiella pedofilanklagelser och en tredje att tonårstjejer blir förälskade i honom.

Liksom alla hkk-lärare måste män i yrket hantera ämnets status och ramfaktorer. Manliga hkk-lärare tvingas dessutom navigera i ett spänningsfält av förväntningar och fördomar, samtidigt som de vill vara könsöverskridande förebilder. En ambivalent situation där man förhåller sig till den man (inte) vill vara och den man är i ett kvinnligt kodat ämne och yrke.

Nyckelord: Hem- och konsumentkunskap, hem- och konsumentkunskapslärare, grundskollärare, manliga lärare, maskulinitet

Title: The One You (Do Not) Want to Be and the One You Are. An Interview Study with Male Home and Consumer Studies Teachers.

Authors: Magnus Myrberg & Ylva Strömbäck

Abstract

The lack of male teachers in compulsory education has been discussed for decades. The subject of Home and Consumer Studies (HCS) has been described as female-oriented and only a tenth of the teachers are men. In this essay, we therefore examine how male HCS-teachers describe their everyday life in a female-dominated profession. The study is based on semi-structural interviews with seven informants.

A majority of the interviewed has earlier been working in restaurants or large-scale kitchens and for several of them; the subject was their secondary one in the teacher education. The informants show happiness and pride over their profession and emphasize the students as a driving force. A high workload, elusive frame factors, and lonely workdays are some of the issues they bring up. According to the men, the subject has varying status and is often seen as being purely practical. The typical teacher of HCS is described as a strict and change adverse lady. Most do not agree with this view, although many carry the above described characteristics. Numerous experience the labor market to be good and that they function as role models for male students. However, a few may need some adjustment to fit in. One of them talks about the sexist remarks by female colleagues, another one about potential pedophile accusations, and a third about teenage girls falling in love with him.

As all teachers of HCS, men have to deal with the subject's status and frame factors. In addition, male HCS-teachers have to navigate through a field of expectations and prejudices while trying to be viewed as role models for both genders. An ambivalent situation where they both have to relate to who they (do not) want to be and to who they are in a female-dominated subject and profession.

Keywords: Home and Consumer Studies, Home and Consumer Studies Teachers, Compulsory School Teachers, Male Teachers, Masculinity

Innehållsförteckning

1. INLEDNING 5

- 1.1 Problemställning 5
- 1.2 Argument för och emot fler män i förskola och skola 5
- 1.3 Genusteori och kritik av könsrollsteori 6
- 1.4 Könsöverskridande likhet eller positiv särart 6
- 1.5 Man anpassar sig till rådande ordning 8
- 1.6 Glastaket och glashissen 8
- 1.7 Från huslig ekonomi till hem- och konsumentkunskap 8
- 1.8 Tidigare studier om hem- och konsumentkunskapslärare 10
- 1.9 Tidigare studier om manliga hem- och konsumentkunskapslärare 11

2. METOD 12

- 2.1 Syfte och fokusområden 12
- 2.2 Material och urval 12
- 2.3 Kvalitativ intervjumetod 12
- 2.4 Intervjuernas utformning och genomförande 13
- 2.5 Analys och tolkning av data 14
- 2.6 Etiska överväganden 15

3. RESULTAT 16

- 3.1 Kökserfarenheter och icke-förebilder 16
- 3.2 Ett ”väldigt kul” men ”otroligt tufft” yrke 16
- 3.3 Olika uppfattningar om ”bullslöjd” 17
- 3.4 Männen och den strikta tanten 18
- 3.5 Plus och minus på kvinnlig mark 20

4. DISKUSSION 22

- 4.1 Sammanfattning av huvudresultatet 22
- 4.2 Metoddiskussion 22
- 4.3 Köksvägen och glashissen till paradoxal status 23
- 4.4 Navigation utifrån ramfaktorer och kvinnliga koder 24
- 4.5 Man är ambivalent till schablonen 25
- 4.6 Kluvna könsöverskridare 25
- 4.7 När man är ett hot eller en risk 26
- 4.8 Slutsats 27

REFERENSER 28

Bilaga 1: Arbetsfördelning

Bilaga 2: Informanterna

Bilaga 3: Inbjudan till intervjuundersökning

Bilaga 4: Intervjuguide

Bilaga 5: Mindmap

Bilaga 6: Samtycke till deltagande i intervjuundersökning

1. Inledning

Skolfrågor är just nu heta i den svenska samhällsdebatten. Det talas allmänt om kris i skolan, dess organisation och resurser, lärarnas arbetsbelastning och löner, arbetsron i klassrummen och elevernas kunskapsstapp analyseras och diskuteras flitigt i medierna (Skolvärlden 2014 och SR 2014). Skola och utbildning är också det område som väljarna anser som viktigast inför de allmänna valen i september 2014 (DN 2014a).

Frågor som rör manliga pedagoger i förskola och skola tillhör inte de mest framträdande ämnena i den nu pågående debatten om den svenska skolan. Att pojkars skolresultat är sämre än flickors penetreras däremot livligt både inom forskningen och i offentligheten (Nationella sekretariatet för genusforskning 2014, Arnesen 2007 och DN 2014b). Män som en minoritet bland anställda i förskola och skola har emellertid avhandlats i decennier och är trots allt ett fortsatt aktuellt tema (Nordberg 2012b). Läsåret 2013/14 är andelen män i förskolan 3,7 procent, i grundskolan 24,5 procent och i gymnasieskolan 48,7 procent. Fler män är lärare i högstadiet (34,5 %) än i lågstadiet (17,9 %) och bland rektorerna är 38,7 procent män (Skolverket 2014a). I augusti 2013 sjösatte regeringen en särskild satsning inriktad på frågor som rör rekryteringen av manliga förskollärare och barnskötare, ett första steg i riktning mot en nationell strategi för att öka andelen män i förskolan (Regeringskansliet 2014).

1.1 Problemställning

Skolämnet hem- och konsumentkunskap¹ (hkk) och dess lärare har i tidigare forskning beskrivits som kvinnligt kodade (Hjälmeskog 2013 och Petersson 2007). Även internationell forskning stöder denna syn på ämnesområdet och läraren. Den australienska forskaren Donna Pendergast karaktäriserar till exempel ämnet Home Economics som ”a girl’s subject (not boy’s), taught by women (not men), focusing on the private domain (not public) and practical in orientation (not academic)” (Pendergast 2001, s. 13). Ett par svenska undersökningar från senare år har också visat på en schablonbild av hkk-läraren som just en kvinna (Hjälmeskog 2013 och 2003 och de Ron 2007). Lägg till detta det faktum att hkk är ett av de ämnen i grundskolan med minst andel manliga lärare. Läsåret 2013/14 är det ungefär 12 procent² av de verksamma hkk-lärarna som är män (Skolverket 2014b).

Utifrån dessa omständigheter vore det intressant att undersöka *hur manliga hkk-lärare beskriver vardagen i ett kvinnodominerat yrke*. Med denna övergripande problemställning i ryggen följer nu en orientering i olika argument som anförts för och emot fler män i förskola och skola. Därefter introduceras några genus- och maskulinitetsteoretiska perspektiv kopplade till manliga pedagoger, samt en teoretisk utgångspunkt om män i kvinnodominerade yrken. Sedan görs en kortfattad redogörelse för hkk-ämnets historia och en genomgång av forskningen om hkk-läraren, följt av en presentation av undersökningen mer i detalj.

1.2 Argument för och emot fler män i förskola och skola

Bristen på manliga arbetstagare i förskola och skola har framhållits och problematiserats både i Sverige och internationellt sedan 1960-talet (Nordberg 2012b, Thornton & Bricheno 2006, Sargent 2000 och Cameron & Moss 1998). Den danska forskaren Steen Baagø Nielsen (2012) har visat på fem positioner i frågan om behovet av män i förskolan utifrån diskussionen i hans

¹ Förkortningen hkk används i det följande. Ämnet bytte namn från hemkunskap till hem- och konsumentkunskap år 2000, Home and Consumer Studies i engelsk översättning. I anglosaxiska sammanhang heter ämnet Family and Consumer Sciences eller Home Economics.

² Denna procentsats stämmer inte med uppgiften i intervjuguiden som är hämtad från läsåret 2012/13. Beräkningsgrunderna för Skolverkets statistik varierar mellan läsåren, vilket gör siffrorna svåra att jämföra.

hemland och med hjälp av tidigare internationell forskning på området. Det han kallar för *jämställdhetsdiskursen* (män främjar jämställdheten och bidrar med nya eller annorlunda könspraktiker), *arbetsmarknadsdiskursen* (män gör att de mänskliga och ekonomiska resurserna används bättre), *organisationsdiskursen* (könsblandning ger bättre arbetsklimat och lägre sjukfrånvaro) och *diskursen om barns behov* (män representerar specifika omsorgsförmågor och en pedagogik som är nödvändiga för barn i allmänhet och pojkar i synnerhet) utgör enskilt och i olika kombinationer argument för fler män i förskolan. Den femte diskursen, *förebyggings- och säkerhetsdiskursen* (män som en potentiell risk för barn), innebär istället en skepsis eller ett direkt motstånd mot fler män i förskolan. Av de fem diskurserna är det framhållandet av barns behov som är den dominerande (Baagøe Nielsen 2012). Det är även intressant att notera att pedagogers ålders-, klass- eller etnicitetssammansättning inte har varit i närheten av att diskuteras på samma sätt som könssammansättningen (Nordberg 2012b).

1.3 Genusteori och kritik av könsrollsteori

Inom genusforskningen skiljer man på kön som biologiskt kön och genus som de socialt och kulturellt konstruerade egenskaper som tillskrivs respektive kön (Nordberg 2012a). Motsatsen mellan en essentialistisk och en konstruktivistisk syn på kön brukar också framhållas. En essentialistisk eller stereotyp förståelse innebär att män och kvinnor betraktas som två relativt stabila, oföränderliga, komplementära eller diametralt skilda grupper med olika erfarenheter och perspektiv. Ett socialkonstruktivistiskt eller antiessentialistiskt perspektiv betonar istället kvinnligt och manligt som föränderliga, kontextbundna normer och kodade beteenden, vilka inte är bundna till en kropp (Nordberg 2012b och Connell 1987).

Enligt det som brukar kallas könsrollsteori är manligt och kvinnligt, maskulint och feminint, två komplementära motpoler. Denna essentialistiska teori bygger även på föreställningen att vuxna fungerar som könsrollsmodeller som överför dikotomierna manligt och kvinnligt till barn (Nordberg 2012a och Connell 1987). Om en person avviker från det förväntade förklaras det som en defekt, som ett fel i socialisationen (Connell 1987). Könsrollsteori var på modet under 1970-talet, men är fortfarande ett seglivat allmångods som ofta slentrianmässigt styr tänkandet om kvinnor och män, flickor och pojkar, både i samhället i stort och i förskolans och skolans värld. Det är också vanligt att teorin används som utgångspunkt vid argumentation för att det är viktigt med manliga pedagoger som förebilder för barn och ungdomar (Nordberg 2012a och Sargent 2000). Utifrån teorins logik förväntas män i egenskap av män utmana könsgränser och könsstereotyper, och enbart genom att närvara i verksamheten förändra dess kvinnliga könskodning. Männerna förmodas också tillföra det manliga perspektiv som de kvinnodominerade miljöerna antas sakna och så utgöra viktiga manliga förebilder, inte minst i pojkars identitetsskapande (Nordberg 2012b).

Den svenska forskaren Marie Nordberg, som bland annat studerat manliga pedagogers maskulinitetsskapande i förskolan (Nordberg 2005), är kritisk till könsrollsteorins dikotoma synsätt och menar att dess anhängare ofta missar ”den *variation* och de *hierarkier* som finns inom *könskategorierna*” [Nordbergs kursiveringar] (Nordberg 2012a, s. 7). ”Manliga pedagoger är, precis som kvinnliga pedagoger, inte någon enhetlig grupp och deras praktiker skiftar” (Nordberg 2012b, s. 69). Baagøe Nielsen instämmer i kritiken och framhåller att psykologisk forskning inte stöder uppfattningen att barn skulle ha ett särskilt behov av män som förebilder eller rollmodeller för sitt lärande och sin utveckling (Baagøe Nielsen 2012).

1.4 Könsöverskridande likhet eller positiv särart

Med inspiration hämtad från poststrukturalistisk teoribildning ser Nordberg maskulinitet och femininitet som ”föränderliga, mångfaldiga, relationellt konstruerade diskursiva positioner

som blir till, förkroppsligas, återskapas och omvandlas i själva görandet” (Nordberg 2012b, s. 75). Hon menar att mäns och kvinnors tal och praktiker är performativa, att de är med och skapar ”just den manlighet och kvinnlighet som de säger sig beskriva och vara uttryck för” (Nordberg 2012b, s. 75). Nordberg bygger också på Raewyn Connells (1995 och 2008) teoretiska utgångspunkter om maskuliniteter och framhåller att manligt och kvinnligt är relationella storheter som får sin innebörd genom att just relateras till varandra. Den relationella genusordningen är hierarkiskt ordnad och ”maskulinitet utgör då oftast den socialt belönade och normaliserade positionen medan femininitet och det feminint kodade oftast underordnas. På samma sätt ställs också olika maskulinitetspositioner ofta mot varandra och hierarkiseras” (Nordberg 2012b, s. 75).

Nordberg har bland annat undersökt vilka möjliga positioner som skapas för och av manliga pedagoger i förskolan. Hon pekar på den variation av manlighetsförståelser och praktiker som kom till uttryck när hon intervjuade och observerade manliga förskollärare. ”Variationerna kan till viss del relateras till att de manliga pedagogerna praktiserade och förstod positionen ’manlig förebild’ och mäns uppgift i verksamheten genom skilda diskurser. Härigenom skapades också en variation av könsmönster” (Nordberg 2012b, s. 70). Enligt Nordberg gick det att knyta de manliga pedagogernas föreställningar om sig själva som förebilder och identifikationsmodeller för barn till ett par olika koncept för manlighet:

- *Könsöverskridande likhet* mellan könen innebär att den manliga pedagogen utmanar traditionella könsgränser genom att utvidga och överskrida dem. Överskridandet knyts till särskilda sysslor som männen använder sig av för att uppfylla rollen som förebild. Nordberg pekar på att männen tonar ned eller undviker specifikt manliga sysslor och istället utför kvinnligt kodade uppgifter för att visa på könsöverskridande likhet, men att de samtidigt återskapar en köns polaritet genom markeringar om att även män kan göra sådant. Det visar på att dessa sysslor trots allt fortfarande ses som mer kvinnligt kodade. Genom markeringarna gör sig den manliga och könsöverskridande pedagogen till något annorlunda, och vill framstå som mer modern och jämställd än andra män (Nordberg 2012b).

- *Positiv särart* innebär att den manliga pedagogen söker bidra med ett specifikt manligt perspektiv. Männen tillhandahåller vissa manligt kodade aktiviteter som de anser behövs för att bidra med ett komplementär köns mönster till verksamheten, och inte minst erbjuds detta alternativ till pojkar. Utifrån inriktningen på positiv särart är det vanligt med könsgrundad indelning i grupper med flickor och pojkar (Nordberg 2012b).

Enligt Nordberg finns det dessutom en tredje möjlig position som innebär att den manliga pedagogen är en förebild, en manlig identifikationsmodell, för både pojkar och flickor genom att bidra med ett manligt perspektiv och manligt kodade aktiviteter öppna för både flickor och pojkar att prova (Nordberg 2012b). Nordberg framhåller att både könsöverskridande likhet och positiv särart är maskulinitetsförståelser som kan reducera de positioner och erfarenheter som erbjuds flickor och pojkar i förskola och skola. Manliga pedagoger som omfattar och praktiserar könsöverskridande likhet genom att ta avstånd ifrån och undvika manligt kodade aktiviteter i verksamheten kan paradoxalt nog begränsa barnens möjligheter att göra olika erfarenheter. De manligt kodade aktiviteterna försvinner ur verksamheten. Manliga pedagoger som är inriktade på positiv särart odlar istället komplementära könsmönster och könsgrundade indelningar i verksamheten, vilket bidrar till att skapa snäva och stereotypa könspositioner. Både flickors och pojkars erfarenheter blir på så vis begränsade till vissa bestämda områden och könsöverskridande handlingar försvåras för både barn och pedagoger. Nordberg hävdar därför att det är viktigt att barn får en bred erfarenhet av både traditionellt kvinnligt och manligt kodade förhållningssätt och aktiviteter (Nordberg 2012b).

1.5 Man anpassar sig till rådande ordning

Studier har visat att manliga pedagoger tenderar att hamna i manligt kodade verksamhetsområden (Havung 2000). När män arbetar inom ett kvinnodominerat yrkesfält blir de ofta positivt mottagna, men det innebär inte med självklarhet att de släpps in i arbetet full ut. Olika avgränsningar och barriärer skapas av den kvinnliga majoriteten, av det kön som yrket "tillhör". Det kan exempelvis finnas uttalade eller outtalade regler och koder som männen inte förstår, som får dem att uppleva sig som gäster i verksamheten (Havung 2012 och 2000).

Margareta Havung (2000) har undersökt manliga förskollärares yrkesvardag. Hennes studie visar att män som befinner sig i en underordnad position kan uppleva en känsla av underlägsenhet, något som i sin tur utgör ett hot mot deras självbild. Männen uttrycker detta genom att visa motstånd, avståndstagande, acceptans, oförmåga eller undandragande. Men då det sedan tidigare vanligtvis finns ett förutbestämt sätt att bedriva förskoleverksamheten resulterar det i att männen anpassar sig efter sina kvinnliga kollegor. Istället för att ta strid för sina egna ideal och idéer arbetar männen som den kvinnliga kulturen förespråkar eftersom de befinner sig i numerärt underläge (Havung 2012). "Den kvinnliga modellmakten ger [på samma gång] männen möjligheter att utnyttja undandragandestrategier till fullo och glida undan sitt ansvar" (Havung 2012, s. 60).

1.6 Glastaket och glashissen

Forskning har i många fall visat att det är lättare för män i kvinnodominerade yrken att avancera och få högre lön än för kvinnor i mansdominerade yrken. Många av samhällets jämställdhetsåtgärder har därför inriktats mot de problem som kvinnor möter i arbete och familj, och män i minoritetspositioner har inte lyfts fram på samma sätt i varken politiken eller forskningen (Nordberg 2012b).

Christine L. Williams (1992) har utifrån en amerikansk kontext undersökt mäns situation inom kvinnodominerade yrken och resultaten har även kunnat överföras till svenska förhållanden (se till exempel Robertsson 2002). Enligt Williams blir män ofta väl mottagna i kvinnodominerade yrken, medan kvinnor i mansdominerade yrkesmiljöer stöter på olika former av hinder, ifrågasättanden och motstånd. Män har ofta en stor fördel vid rekrytering, även om manligt kön verkar vara en nackdel i anställningsförfarandet till förskolor. Kvinnor i minoritet tåmpas ofta med en informell barriär – ett glastak – som gör det svårt eller omöjligt att avancera och tvingas anpassa sig till männen för att passa in. Män i kvinnodominerade yrken skiljer däremot ofta ut sig positivt. I stället för anpassning utmärker de sig genom att exempelvis dra sig till andra manliga kollegor eller chefer. Männen uppmuntras också ofta att klättra i hierarkin även om de själva inte visat intresse för det. Williams kallar detta för en glashiss i rörelse som gör att männen ständigt behöver arbeta och avancera för att få en legitim plats. I ett senare arbete har Williams utvecklat och problematiserat begreppet glashiss utifrån det faktum att alla män inte är inkluderade i den uppåtgående rörelsen i hierarkin, utan att det främst är vita medelklassmän som åtnjuter detta privilegium (Williams 2013). En nackdel för män i kvinnodominerade yrken är att andra personer ofta anser att dessa arbeten har låg status. Williams påpekar också att mäns arbete med barn kan medföra risken att misstänkas för pedofili, vilket kan påverka mäns självkänsla negativt (Williams 1992). Detta har bekräftats av Sargent (2000) som kunnat visa att män som arbetar med yngre skolbarn upplever sig som granskade och misstänkliggjorda av omgivningen.

1.7 Från huslig ekonomi till hem- och konsumentkunskap

Skolämnet huslig ekonomi infördes för flickor i slutet av 1800-talet utifrån ekonomiska, moraliska, pedagogiska, näringsmässiga, hygieniska och emancipatoriska argument (Johansson

1997, Hjalmeskog 2000 och 2006). ”Hemmet ansågs vara kvinnans ansvarsområde och det var genom att ta ansvar för hemmet samt mannens och barnens väl som kvinnan ansågs göra sin samhällseliga plikt” (Hjalmeskog 2003). Pojkar fick alltså inte flickors utbildning för hemmet, men 1918/19 infördes ämnet medborgarkunskap i fortsättningsskolan, och i detta ämne fick både flickor och pojkar en mer teoretiskt orienterad kunskap om hemmet och om samhällsmedborgarens rättigheter och skyldigheter. På 1920-talet väcktes dock frågan om ämnesområdet trots allt också borde ingå i pojkars utbildning. Från och med läsåret 1952/53 blev skolköksundervisningen obligatorisk för både flickor och pojkar, men pojkarna behövde bara ta del av den teoretiska delen av undervisningen (Hjalmeskog 2000, 2003 och 2006).

I och med 1962-års grundskolereform blev ämnesområdets praktiska moment fullt ut obligatoriska för alla elever i skolan. Vid denna tid fick ämnet också det nya namnet hemkunskap (Hjalmeskog 2006 och Skolöverstyrelsen 1962). ”Från att ha varit ett ämne vars mål var kompetenta husmödrar och pigor blev det i grundskolan ett ämne som syftade till att utbilda familjemedlemmar, mer generellt, och konsumenter” (Hjalmeskog 2003). Reformerna innebar också en förändring av utbildningen till lärare inom ämnesområdet. Tidigare hade utbildningen till lärare i huslig ekonomi bara omfattat kvinnor och skett vid seminarier för huslig utbildning. 1961 förstärktes seminarierna, utbildningen blev treårig och öppnades för både kvinnor och män. Den tidigare examensbeteckningen skolkökslärarinna byttes dessutom mot den mer könsneutrala hushållslärare (NE 2014 och Hjalmeskog 2006). Fram till 1960-talet var alltså ämnesområdet och dess lärare formellt sett mer eller mindre entydigt kvinnligt kodat.

Från 1960-talet fram till idag har det skett vissa förskjutningar inom ämnet, och i och med en ny kursplan år 2000 bytte det namn till hem- och konsumentkunskap (Skolverket 2000). I Läroplan för grundskolan 1962 betonades att ”All undervisning i hemkunskap skall ge konsumentfostran” (Skolöverstyrelsen 1962), medan 1969 års läroplan mer kom att betona vikten av att effektivisera hemarbetet då det ansågs som önskvärt att både män och kvinnor skulle förvärvsarbeta utanför hemmet. Även könsrollsteorin togs upp i Läroplan 1969 med ambitionen att hemarbetet skulle fördelas jämnare (Hjalmeskog 2006 och Skolöverstyrelsen 1969). Med Läroplan för grundskolan 1980 slog det globala tänkandet och miljöperspektivet tydligt igenom (Hjalmeskog 2006). Kursplanen inleddes då med att ”Eleverna ska skaffa sig kunskaper om begränsningar och den ojämna fördelningen av jordens resurser. De ska fostras till respekt för att hushålla med resurser och bruksföremål och för möjligheterna att återanvända vardagstingen” (Skolöverstyrelsen 1980). I och med Läroplan för grundskolan 1994 betonades hälsa och resurshushållning, och när ämnets kursplan reviderades år 2000 kompletterades detta centrala innehåll med kultur och jämställdhet (Hjalmeskog 2006, Utbildningsdepartementet 1994 och Skolverket 2000). Den nu aktuella kursplanen i hkk anger tre områden för det centrala innehållet: Mat, måltider och hälsa, Konsumtion och ekonomi, samt Miljö och livsstil (Skolverket 2011). De förmågor som eleverna ska ges förutsättningar att utveckla är att ”Planera och tillaga mat och måltider för olika situationer och sammanhang. Hantera och lösa praktiska situationer i hemmet, och värdera val och handlingar i hemmet och som konsument samt utifrån perspektivet hållbar utveckling” (Skolverket 2011).

Karin Höijer (2013) har tentativt beskrivit hkk-ämnets utveckling från 1960-talet och framåt i tre faser. Läroplanerna 1962-1980 kännetecknades av ett vetenskapligt perspektiv på undervisningen om mat och måltider, läroplanerna 1994-2000 representerade ett mer socialt perspektiv, och gällande kursplan från 2011 utgör ett slags sammansmältning av dessa synsätt. Lena de Ron (2007) gör en liknande uppdelning där hon menar att ämnet rört sig från en teknisk rationalitet med stöd i naturvetenskaperna till ett mer omsorgsinriktat och samhällsvetenskapligt förhållningssätt.

Ett annat sätt att se på ämnets historia och utveckling är att betrakta det ur ett genusperspektiv. Karin Hjalmskog (2013) menar att "During the first 70 or 80 years in the history of Home Economics in Sweden the female gender coding was explicit. It was a school subject created by women for women, where only female teachers taught and where the focus was on female tasks in the private sphere, a sphere in turn female coded" (Hjalmskog 2013, s. 176). Hon framhåller också att områden som rör hem och familj fortfarande kan betraktas som "a female gendered area" (Hjalmskog 2013, s. 182). Monica Petersson (2007) hävdar också att den traditionella undervisningen i hkk är kvinnligt kodad och har undersökt genusordningar och interaktioner mellan flickor och pojkar i ämnet. Det faktum att män är en liten minoritet av lärarna i yrket stöder den tidigare forskningens bild av ett kvinnligt kodat ämne och yrke. För även om de formella hindren för mäns yrkesverksamhet inom ämnesområdet undanröjdes på 1960-talet är det idag bara drygt var tionde hkk-lärare som är man (Skolverket 2014b).

1.8 Tidigare studier om hem- och konsumentkunskapslärare

Hkk-lärarens yrkesidentitet och vardag har inte stått i fokus för särskilt många vetenskapliga studier (Hjalmskog 2003). De interna och externa ramfaktorer som påverkar ämnet och lärarens yrkesutövning har undersökts genom en enkät riktad till hkk-lärare (Lindblom et al. 2013) och elevers och lärares konstruktion av mat och måltider i ämnet har nyligen varit föremål för en doktorsavhandling (Höijer 2013). Karin Hjalmskog (2003 och 2013) och Lena de Ron (2007) har dessutom studerat hur hkk-lärare positioneras och positionerar sig i yrket. I de två undersökningarna deltog endast kvinnliga hkk-lärare.

I Hjalmskogs (2003 och 2013) och de Rons (2007) undersökningar återger de intervjuade hkk-lärarna en i det närmaste identisk schablonbild av den typiska hkk-läraren. Den bild som framträder är en äldre kvinna som oftast beskrivs i negativa termer som petimäteraktig, ordentlig, präktig, klagande, föreläsande, konventionell, fyrkantig, ensam/isolerad, en förändringsobenägen person som redan vet "den rätta vägen". Denna kvinna är dessutom lätt rundlagd, har mjöl på kinden och rutigt förkläde. Det är därtill slående att informanterna i båda studierna tar avstånd ifrån, och beskriver sig själva som något annat än, den generaliserade läraren. De intervjuade hkk-lärarna utmanar schablonbilden på olika sätt genom att representera andra berättelser om läraren i ämnet. En av lärarna uttrycker det som att hon känner sig som en rebell ibland, när hon ständigt försöker utmana och förnya sig själv (Hjalmskog 2013). Hjalmskog menar att den typiska hkk-lärare som framkommer i hennes undersökning går att känna igen i de internationella studier (Brown 1993, Peterat & De Zwart 1995 och Pendergast 2001) som hon tagit del av (Hjalmskog 2003). Hon poängterar också att den generaliserade lärartypen sannolikt inte finns fullt ut förverkligad hos någon enda hkk-lärare, men att schablonen ändå påverkar verksamma hkk-lärares föreställningar om hur en lärare i ämnet är eller bör vara (Hjalmskog 2003).

Hjalmskogs (2003) studie tar även upp informanternas föreställningar om den ideala hkk-läraren. Denna person beskrivs i positiva termer som engagerad, social, rättvis, tydlig och en bra ledare som "brinner" för ämnet. Hjalmskog konstaterar att det förefaller finnas många möjliga positioner som hkk-lärare, men att bilden av den typiska läraren i ämnet trots allt är en aktuell och dominerande diskurs. I sin diskussion av undersökningsresultatet pekar hon också på att hkk-läraren först och främst verkar förväntas baka och laga mat i undervisningen, snarare än att följa den aktuella läroplanen och kursplanen i ämnet. Omgivningens förväntningar på hkk-läraren begränsar så den verkliga lärarens möjligheter att arbeta professionellt utifrån gällande styrdokument.

Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (Skolverket 2005) är ytterligare en källa till kunskap om hkk-lärares yrkesvardag. Utvärderingen visar att hkk-lärarna trivs i sitt yrke, men att ämnet och läraren påverkas mycket av skolans organisation och ramfaktorer som elevgruppernas storlek, undervisningspassens längd, undervisningslokalens utrustning, ämnets anslag och tillgången på läromedel. Enligt utvärderingen har eleverna en generellt positiv bild av ämnet.

Utifrån en dansk kontext har forskaren Jette Benn (2009) undersökt lärarstudenters och deras lärares syn på hkk-läraren. Trots vissa skillnader mellan hkk och det danska ämnet hemkundskap förefaller studiens resultat relevanta för en förståelse av det svenska skolämnets lärarroll. Benn menar att det har skett vissa tyngdpunktsförskjutningar i hemkundskapslärares yrkesutövning över tid och konstruerar fyra kategorier av lärare i ämnet. Hon framhåller dock att alla dessa behövs i undervisningen för att kursplanens mål ska uppnås. Kategorierna är *hushållaren* som betonar teori och reflektion för hushållningen, *hantverkaren* som poängterar det praktiska kunskaperna i hushållsarbetet, *husmodern* som fokuserar på omsorg och etik, samt *gastronomen* som prioriterar ämnets estetiska och sensoriska sidor.

1.9 Tidigare studier om manliga hem- och konsumentkunskapslärare

Om hkk-lärare är föga beforskade är situationen för manliga pedagoger i yrket ännu mindre undersökt. Det som finns är ett par internationella studier och en studentuppsats som behandlar svenska förhållanden.

Ruth E. Dohner et al. (1990) har studerat män som är lärare i Home Economics utifrån en amerikansk kontext. Syftet med studien var att undersöka varför män söker sig till yrket och hur de ser på yrkets framtid. En majoritet av männen beskrev läraryrket som sin andra karriär. Många av männen vittnade också om de goda utsikter de hade att bli anställda eller göra karriär i yrket utifrån att de var just män. Männen ansåg emellertid att deras undervisningsämne har statusproblem och brottas med ramfaktorer som budgetnedskärningar.

Carol R. Werhan (2010) har genomfört en studie med ett par manliga lärare inom fältet Family and Consumer Sciences (FCS) i USA. I motsats till studien ovan visade Werhan att manliga FCS-lärare ibland har svårt att få en anställning, inte minst om det gäller tjänsten som den enda FCS-läraren på en skola. På grund av studiens mycket begränsade omfattning bör dock resultaten tolkas med viss reservation.

Joakim Broman (2006) har skrivit en C-uppsats där han intervjuat manliga hkk-lärare om deras uppfattningar om bristen på män i läraryrket i allmänhet och hkk-läraryrket i synnerhet. Enligt de manliga hkk-lärarna i hans studie är låg lön och risken för sänkt status de vanligaste skälen till att män väljer bort yrket. Majoriteten av informanterna i studien hade en bakgrund som kockar och det var möjligheten att arbeta med matlagning och barn som lockade dem att bli hkk-lärare. Paradoxalt nog berättar männen att deras status snarare förstärktes i och med det nya yrket.

2. Metod

2.1 Syfte och fokusområden

Syftet med denna uppsats är att undersöka *hur manliga hkk-lärare beskriver vardagen i ett kvinnodominerat yrke*.

Undersökningen är utformad som en intervjustudie med män som är både verksamma och behöriga hkk-lärare. I studien används inga preciserade delfrågeställningar utan fyra fokusområden till vilka en rad intervjufrågor kopplas. Fokusområdena är bakgrund, ideal och verklighet, bemötande och status, samt minoritet och manlighet (se bilaga 4 och 5). Dessa fokusområden och de intervjufrågor som sorterar under dem kompletterar och överlappar delvis varandra, och bidrar tillsammans till att besvara den övergripande problemställningen.

2.2 Material och urval

Strategin för urvalet av informanterna till undersökningen har varit en kombination av ett målinriktat homogent urval och ett bekvämlighetsurval. Ett målinriktat urval innebär att det skapas en överensstämmelse mellan problemställningen och urvalet (Bryman 2011). Denna studies problemställning medför en naturlig avgränsning till manliga hkk-lärare som är både verksamma och behöriga i ämnet. Populationen är med andra ord en numerärt sett liten och relativt homogen grupp. Utifrån denna avgränsade population har ambitionen varit att skapa en spridning utifrån ålder, bostadsort, utbildning och arbetsgivare (kommunal skola/friskola). ”Urvalet skall helst vara heterogent inom den givna homogeniteten” (Trost 2010, s. 137). Även om denna kvalitativa undersökning inte har något generaliseringsanspråk innebär spridningen inom den homogena gruppen av informanter en styrka för studien. Variationer i vissa bakgrundsfaktorer kan nämligen bidra till att ringa in vad som är gemensamt för männen oavsett bakgrund, men också ge en fingervisning om eventuella skillnader utifrån faktorerna (Trost 2010). Bekvämlighetsurval innebär att forskaren använder det material, de informanter, som står till buds. Den självselektion som ett sådant urval bygger på kan dock bidra till att snedvrider studiens rekryteringsbas och därmed resultatet av undersökningen (Trost 2010).

Urvalet har i praktiken genomförts på två sätt. Dels skickades en inbjudan (se bilaga 3) att delta i undersökningen till alla män som är registrerade som hkk-lärare i Lärarförbundets medlemsregister. Inbjudan sändes indirekt via en kontakt på Lärarförbundets centrala kansli. Dels e-postades inbjudan till ett antal möjliga informanter vars namn meddelats genom uppsatsförfattarnas kurskamrater och kursansvarig lärare. De sju deltagare (se bilaga 2) som slutligen rekryterades till studien kom från båda dessa urvalsvägar. Några av de manliga hkk-lärare som visade intresse att delta i studien kom inte med på grund av avgränsningskäl.

2.3 Kvalitativ intervjumetod

Den aktuella undersökningen är kvalitativ till sin karaktär. I kvalitativ forskning är intervjuer en vanligt förekommande metod. Vid kvalitativa intervjuer ligger tyngdpunkten inte på intervjuarens på förhand fixerade frågor utan på de svar eller den berättelse som informanten kommer med. Detta gör att intervjuaren med nödvändighet behöver förhålla sig flexibel till sina tänkta frågor och följa upp de möjligheter till fördjupning som uppstår i intervjusituationen. Det är inte intervjuarens intressen utan det som informanten finner relevant och viktigt som styr intervjuens utveckling. Forskare som använder kvalitativ metod vill ha fylliga data, utförliga och detaljerade berättelser, snarare än ja- och nej-svar (Bryman 2011).

Ostrukturerade och semistrukturerade intervjuer står för två ytterlighetsformer av kvalitativa intervjuer. Den ostrukturerade intervjun liknar ett vanligt samtal och är i princip fri från stan-

dardisering och utgår ofta bara från en öppen fråga eller ett tema. En semistrukturerad intervju är lite mer standardiserad då intervjuaren på förhand har valt ut ett eller flera specifika teman och frågor som ska aktualiseras. På samma gång präglas även den semistrukturerade intervjun av dynamik och flexibilitet eftersom ordningen för frågorna kan variera och informantens svar får vara med att styra intervjuens förlopp. Under en semistrukturerad intervju kan intervjuaren dessutom föra in nya frågor som anknyter till det som informanten berättar. Det är vanligt att forskare använder sig av en kombination av dessa två förhållnings- och tillvägagångssätt vid kvalitativa intervjuer, även om många också hamnar i en metod som ligger i närheten av den ena eller andra huvudformen (Bryman 2011 och Trost 2010).

2.4 Intervjuernas utformning och genomförande

Intervjuerna i denna studie har varit semistrukturerade. Två skäl för valet av det halvt standardiserade arbetssättet var att uppsatsförfattarna behövde någon form av stöd som oerfarna intervjuare och att intervjuerna genomfördes enskilt. Den semistrukturerade intervjumetoden har här bidragit till en viss jämförbarhet mellan intervjuer ledda av två olika intervjuare (Bryman 2011). Att vara en istället för två intervjuare var dessutom en medveten strategi för att undvika att informanterna skulle känna sig i underläge under intervjuerna (Trost 2010).

Som ett led i det halvstandardiserade arbetssättet utformades en intervjuguide (se bilaga 4) och ett samtalsstöd i form av en mindmap (se bilaga 5). Intervjuguiden och dess intervjufrågor strukturerades utifrån de fyra kompletterande och överlappande fokusområden som introducerats ovan. Denna relativt öppna utformning av undersökningen och dess intervjuguide var ett medvetet försök att skapa goda förutsättningar för den kvalitativa intervjuens flexibilitet och följsamhet. Uppsatsförfattarna förberedde intervjuguiden och mindmapen gemensamt, men bokade och genomförde intervjuerna var för sig. Praktiska hänsyn som bostadsort styrde vem som mötte vilken informant.

Inför mötet med undersökningsdeltagarna genomfördes en enkel pilotundersökning där två manliga kurskamrater agerade provinformanter. Pilotundersökningen syftade till att pröva intervjuguiden och mindmapen och ge intervjuarna tillfälle att öva sig på den kommande uppgiften (Bryman 2011). Då provinformanterna inte var yrkesverksamma lärare kunde dock inte alla frågor i intervjuguiden användas. Övningstillfället bekräftade ändå relevansen i de fokusområden och frågor som intervjuarna tagit fram, och mötet med provinformanterna in- nebar även tillfälle till reflektion över intervjuarens uppträdande och förhållningssätt.

Vid intervjuerna med deltagarna i studien ställdes frågor och följdfrågor hämtade ur intervjuguiden, och intervjuerna var noggranna med att täcka in de olika fokusområden och frågor som angivits på förhand. Samtidigt varierade frågornas ordalydelse och inbördes ordning en hel del. Intervjuaren försökte också vara lyhörd för och sätta informantens beskrivningar i centrum för intervjun, och använda dessa som utgångspunkt för nya frågor eller fördjupande följdfrågor. Vid intervjuerna har informanterna även givits möjlighet att ta upp sådant som de ansett vara angeläget att berätta oberoende av intervjuarens frågor. Intervjuerna varade mellan 33 och 93 minuter.

Samtliga intervjuer dokumenterades med hjälp av elektronisk inspelningsutrustning, för att sedan transkriberas ordagrant. Efter varje intervju noterades även hur intervjusituationen fungerat och intervjuaren skrev dessutom ned sina spontana tankar och analytiska uppslag utifrån mötet med informanten (Bryman 2011). Intervjuerna transkriberades samma dag som eller dagen efter intervjun för att inte minnet av viktiga nyanser eller intryck från intervjusituationen skulle gå förlorade (Bryman 2011). Vid transkriberingen har informanternas formulering-

ar och sätt att uttrycka sig följts så exakt som möjligt. Det ska samtidigt påpekas att något så till synes mekaniskt och objektivt som transkribering ord för ord innehåller subjektiva och tolkande moment. Det var nämligen inte alltid givet hur tal skulle skrivas ut i text, hur meningar var konstruerade och interpunktion borde sättas ut (Bourdieu 1996).

När informanterna citerats i uppsatsen har talspråket ibland genomgått en varsam redigering utan att innebörden i det sagda förändrats. Redigeringen har gjorts för att öka läsbarheten och för att inte röja informanternas identitet. Dialektala uttryck gör det exempelvis lätt att placera informanterna geografiskt, och då populationen är begränsad innebär det en risk för identifikation av medverkande personer. Att använda ordagrant talspråk i citaten kan även anses etiskt problematiskt då det inte alltid framställer informanterna i bästa dager (Trost 2010).

Fyra av intervjuerna genomfördes på informanternas arbetsplatser och tre ägde rum i reserverade grupp- eller samtalsrum på bibliotek eller Folkets Hus. Vägledande i valet av plats var behovet av en ostörd miljö där informanten kunde känna sig trygg och avslappnad. Det har även varit viktigt att sammanhanget för intervjun kunnat tillgodose det etiska kravet om konfidentialitet (Bryman 2011). De intervjuer som skedde på informanternas arbetsplatser kan därför ses som aningen etiskt problematiska, eftersom arbetskamrater eller elever skulle kunna få kännedom om informantens medverkan i studien. Studiens informanter har dock i stor utsträckning varit med och styrt valet av tid och plats för intervjuerna.

2.5 Analys och tolkning av data

Bearbetningen av data i undersökningen kan lite förenklat beskrivas i tre steg: Först skedde en insamling av data med hjälp av semistrukturerade intervjuer, sedan lästes och analyserades data, för att till sist tolkas och diskuteras med hjälp av teorier och tidigare forskningsresultat. Arbetet genomfördes dock inte stegvis utan kan beskrivas som en iterativ process där de olika momenten skett parallellt och i växelverkan med varandra (Bryman 2011 och Trost 2010).

Redan i samband med de första intervjuerna började en enkel och preliminär analys av materialet växa fram hos respektive intervjuare. Detta initiala analysarbete skapade en större medvetenhet om begrepp, kategorier och teman som aktualiserats på ett intressant sätt vid intervjuerna. En medvetenhet som i sin tur kunde användas för att precisera och fördjupa de följande intervjuerna (Bryman 2011 och Trost 2010).

När samtliga intervjuer genomförts och transkriberats gjorde uppsatsförfattarna var för sig en öppen läsning av hela materialet. Denna övergripande läsning gav upphov till en kodning av begrepp och teman som hade ett nära samband med data. Kodningen delades sedan mellan uppsatsförfattarna samtidigt som en mer fokuserad och selektiv läsning och tolkning tog vid. Här uppmärksammades mönster i relationen mellan data men även avvikelser som kunde bilda analytiska kategorier. Den gemensamma analysen av materialet ledde sedan fram till en tolkning med övergripande och empiriskt grundade kategorier och teman som bidrog till att svara på uppsatsens problemställning. Tolkningen kopplades slutligen till och diskuterades med hjälp av existerande teorier och tidigare forskning (Bryman 2011 och Trost 2010). Det preliminära resultatet av undersökningen har även lästs och kommenterats av uppsatshandledaren för stöd och utveckling av analysen.

Kvalitativa intervjustudier tenderar att generera stora mängder data, så även denna undersökning (Bryman 2011). Under analysen av materialet och i uppsatsens redovisning av resultatet har därför somligt hamnat i fokus och annat fått en mer undanskymd plats eller helt utelämnats. Målet med analysarbetet har dock inte varit att ge svar på varje enskild fråga som aktua-

liseras i intervjuguiden. Det är istället undersökningens problemställning som har varit vägledande i sökandet efter mer övergripande kategorier och teman, samt sådant material som på olika sätt kan bidra till att fördjupa eller problematisera dessa. Denna hermeneutiska arbets- och tolkningsprocess har givetvis vissa subjektiva inslag men kan inte kallas godtycklig. Att uppsatsförfattarna varit två olika personer, som dessutom genomfört skilda intervjuer, har här också borgat för en viss intersubjektivitet i arbetet med materialet (Bryman 2011).

2.6 Etiska överväganden

Etiska frågor är aktuella under hela forskningsprocessen (Bryman 2011). Vid utformningen av inbjudan till undersökningen (se bilaga 3) beaktades de fyra bärande forskningsetiska principerna, vilka brukar benämnas informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet (Bryman 2011). Inbjudan till studien sändes indirekt via en kontakt på Lärarförbundets centrala kansli för att hanteringen inte skulle strida med Personuppgiftslagen (PUL). Till de personer som bjöds in att delta via kontaktuppgifter lämnade av kursansvarig lärare och kurskamrater bifogades information om hur uppsatsförfattarna kommit över deras namn.

I samband med intervjuerna fick informanterna ytterligare information om studien och möjlighet att ställa eventuella frågor. De ombads också läsa igenom och underteckna ett samtyckesformulär (se bilaga 6) (Bryman 2011 och Trost 2010). Det senare gjordes för att förtydliga att informanterna fått information om undersökningen och frivilligt givit sitt samtycke att delta. Informanterna fick dessutom behålla ett exemplar av formuläret.

Inför intervjuerna och vid transkriberingen av data tilldelades informanterna en individuell kod som gjorde det enkelt att identifiera dem utan att röja deras identitet. Konfidentialitetskravet tillgodosågs också genom att kodnyckeln hölls skild från undersökningsmaterialet i övrigt. Allt material förvarades på ett sätt som inte äventyrade sekretessen. Efter slutförd undersökning kommer alla rådata dessutom att förstöras (Bryman 2011). I uppsatsen har informanternas koder bytts ut mot fingerade namn (se bilaga 2).

Det faktum att informanterna ingår i en mycket begränsad population har utgjort en forskningsetisk utmaning under studien. En liten urvalsgrupp som denna ökar risken att informanternas identitet kan röjas, både under och efter undersökningsarbetet. Det är till exempel inte osannolikt att informanterna känner eller nätverkar med varandra som kollegor i yrket, vilket gjort det ännu viktigare att vara noggrann med konfidentialiteten. Detta förhållningssätt har inte bara gällt den skriftliga rapporten utan även den information som intervjuerna lämnat till olika informanter inför och vid intervjuerna. Ett förflutet ord från intervjuarens sida i kontakten med en informant skulle i värsta fall kunnat ha avslöjat en annan informants identitet. Vid utformningen av listan över informanterna (se bilaga 2) har också omsorgen om deras anonymitet fått gå före en lite mer fyllig presentation av deras bakgrund.

3. Resultat

3.1 Kökserfarenheter och icke-förebilder

Merparten av informanterna har tidigare arbetat på restaurang eller i storkök. Anders och Björn har varit kockar medan andra har erfarenheter som servitörer eller köksbiträden. Intresset för mat och matlagning gjorde valet av hkk-ämnet mer eller mindre självklart för flera av männen när de bestämde sig för att bli lärare. Daniel och Gustav är ettämnslärare i hkk. Christer, Erik och Fredrik utbildade sig i första hand till lärare i idrott och hälsa, och Björn till gymnasielärare i historia och religion, men kompletterade sedan med studier i hkk. Anders är utbildad NO-lärare utöver hkk.

Några av informanterna berättar att det var icke-förebilder som utlöste lusten att söka sig till läraryrket eller hkk-ämnet. Två av männen berättar om bristfällig hkk-undervisning och fyrkantiga hkk-lärare. ”Min hemkunskap var ingen höjdare kommer jag ihåg. [...] Du vet, man fick sitta kvar tills man hade ätit upp och det var väldigt gammaldags liksom” (Anders). Gustav beskriver att hans hkk-lärare i grundskola och gymnasium bidragit positivt till att han nu själv är hkk-lärare. Han berättar att hkk-lärarna hade sunda värderingar och att de berömde honom för hans matlagningsskaper.

3.2 Ett ”väldigt kul” men ”otroligt tufft” yrke

Samtliga av informanterna ger uttryck för vad uppsatsförfattarna tolkar som glädje och stolhet över att vara hkk-lärare. ”Det är ett bra jobb” och ”jag känner verkligen [---] vilken viktig uppgift jag har” (Gustav). Kontakten med eleverna framstår som det allra bästa i yrket, att se eleverna växa och utvecklas framhålls av merparten av männen. ”Kontakten med dem [eleverna] när man umgås med dem och pushar dem och ser att de tagit till sig det här är det bästa med det här yrket” (Daniel). Anders menar att den ömsesidiga lärandeprocessen mellan elever och lärare är det som intresserar honom mest i yrket och även Erik betonar det processinriktade arbetet i lärarvardagen men menar då inte minst de praktiska momenten. ”Att det är praktiskt. Att man jobbar med en process. Har du åtta kök [---] så får du åtta olika resultat” (Erik). Fredrik lyfter fram mixen av teori och praktik, och kopplingen till vardagen utanför skolan, som det som gör ämnet och yrket attraktivt.

När informanterna beskriver vad som är viktigast i ämnet framhåller merparten helhetsperspektivet framför enskilda delar. Anders och Björn betonar att ämnet ska hjälpa eleverna till en medvetenhet om vilka konsekvenser deras val och handlingar i vardagen får för dem själva, andra människor och miljön. Till helheten hör också att ha en god grund att stå på i vardagslivet som vuxen, att eleverna är ”någorlunda förberedda och har verktygen för att klara sig själva när de flyttar hemifrån” (Björn). Samtidigt betonar vissa av männen enskilda delar av kursplanen som viktigare än andra. Daniel menar att grunden är ”kost och näring, näringsläran, den ligger väl alltid i botten” och Fredrik framhåller miljö eftersom eleverna inte får detta i något annat ämne. Erik säger att allt hänger ihop men anger likväl hälsa som mest centralt, och Gustav konstaterar att det viktigaste är att ”ha roligt, trevligt och socialt”.

I männens berättelser framstår deras yrkesvardag som en stimulerande men svår utmaning. Christer fångar dubbelheten med ord som ”väldigt kul” samtidigt som det är ett ”otroligt tufft” yrke. Flera av informanterna beskriver en vardag med hög arbetsbelastning och mycket stress. Männen kämpar med stora elevgrupper och stor elevgenomströmning, ekonomi och upphandling, för lite tid till fortbildning och i vissa fall även undermåliga lokaler. Mer hkk-specifika faktorer som nämns är bristen på tid till planering och praktiskt för- och efterarbete. Ett problem som Björn och Gustav menar delvis hänger samman med schemalaggningsplaneringen på skolan.

”Det är mycket att plocka i ordning mellan lektioner. Och det tar ju extra tid [---] som man inte tar hänsyn till när man lägger scheman” (Björn). Fredrik menar att obehöriga lärare i hkk är ett problem eftersom de ibland ger en skev bild av ämnet som enbart praktiskt och på så vis sänker ämnets status, men också gör det svårare för de behöriga lärarna att arbeta professionellt. Merparten av informanterna beskriver dessutom att det kan vara svårt att förverkliga ämnets kunskapskrav. För flera av dem handlar det om att undervisningstiden inte räcker till för alla moment. Ett par av männen säger att det ibland är svårt att hantera elevernas och lärarkollegornas förväntningar på ämnet i relation till kursplanens innehåll och krav. Daniel summerar hkk-lärares vardagssituation med orden: ”Man paddlar motströms”.

Flera av informanterna berättar om en vardag med inslag av isolering och ensamhet. Tre av männen arbetar utan kollegor i ämnet på skolan och i vissa fall bidrar placeringen av undervisningssalen till ensamtillvaron. ”Ofta är det ju så att på skolor så hamnar hemkunskapen i något annex någonstans eller i en avkrok på ett hörn [---] man räknar med att vi lever våra egna liv till stor del tror jag” (Daniel). Av de informanter som har en eller flera kollegor i ämnet på skolan anger bara en att han samplanerar undervisningen med sina kvinnliga kollegor. Fredrik och Gustav uppger att de regelbundet har kollegiala träffar med andra hkk-lärare i sina kommuner, något Daniel påtalar att han skulle behöva. Flera av informanterna understryker vikten av att få komma ifrån hkk-salen för att träffa andra vuxna i personalrummet på luncher eller raster. På samma gång upplever Christer och Fredrik att samvaron med andra vuxna i personalrummet innebär merarbete och att vilan uteblir. Därför föredrar de ibland en självvald ensamhet före social samvaro med kollegor.

Informanterna säger sig vara positivt inställda till samarbete med lärare i andra undervisningsämnen. Männen ger exempel på tematisk samverkan med ämnen som NO, SO och idrott och hälsa. Fast i praktiken verkar möjligheterna till samarbeten ändå begränsade på grund av bristande tid till planering och uppföljning. Daniel, Erik och Fredrik säger dock att de vinner tid till annat i hkk-undervisningen genom att dela upp olika undervisningsområden med lärare i andra ämnen.

3.3 Olika uppfattningar om ”bullslöjd”

Samtliga av informanterna säger att eleverna är mycket positivt inställda till ämnet. ”Alla elever tycker att det är kul med hkk. Det är ju den roligaste lektionen” (Christer). Elevernas positiva bild av ämnet är enligt männen tydligt inriktad på att få laga mat och baka, inte på de mer teoretiska inslagen i undervisningen. Anders berättar dessutom att många matlagningsglada elever har en förväntan om bra betyg i ämnet, något som ibland byts i besvikelse då bedömningen gäller fler områden än matlagning och bakning.

Informanterna beskriver olika upplevelser av lärarkollegornas uppfattningar om och förväntningar på hkk-ämnet och dess lärare. Några av männen menar att ämnet är osynligt eller har låg status i kollegornas ögon. Björn anser att ”ämnet har väldigt, väldigt, väldigt låg status bland kollegor” och förklarar den låga statusen med att undervisningen inte har utvecklats. Anders tror inte att de kollegor som undervisar i andra ämnen förväntar sig någonting alls av honom och hkk-undervisningen: ”Många andra lärare tänker nog att hemkunskapen är ett mysigt ämne, där får man ju baka bullar och ha lite kul. Ungefär. Men att det nog inte är så himla viktigt egentligen. [---] Det är inget riktigt ämne liksom.”

Ett par av informanterna vittnar dock om att lärarkollegor visar respekt för ämnet och lärares yrkesutövning. Christer menar att vissa människor utanför skolan nog kan uppfatta ämnet som ”slappt” medan lärarkollegor och andra på skolan har en ”ganska stor respekt för hkk”. Om

hkk-ämnets och lärarens status säger en annan av männen: ”Relativt bra tycker jag. Märker varken att vi får mer eller mindre fokus än andra” (Erik). Björn har en paradoxal erfarenhet av lärarkollegornas attityder. Å ena sidan uttalar sig kollegorna nedlåtande om ämnet, nästan göra narr av det och dess lärare, men å andra sidan uppfattar Björn att kollegorna visar något slags respekt för ämnet och lärarens uppgift då de inte vill gå in och vikariera med hänvisning till att det vore för svårt.

Några av informanterna kommer in på skolledningens uttalade eller outtalade uppfattningar om och förväntningar på ämnet och dess lärare. Gustav säger att skolledningen tycker att hkk ska vara praktiskt orienterat och Anders berättar om en skolledning som framför allt är intresserad av att eleverna får bra resultat i ämnet. I Gustavs kommentarer framkommer dessutom en tydlig signal om ledningens och kommunens syn på hkk. Vid senaste lönerrevisionen fick lärarna i de praktisk-estetiska ämnena ett generellt lägre påslag än lärarna i de teoretiska ämnena. Daniel menar att han under sin lärargärning gång på gång har hamnat i förhandlingar med skolledningen om hkk-ämnets behov av resurser. Christer och Gustav är inne på att det både i skolans värld och i samhället i stort kan finnas en kvardröjande norm som säger att teoretiska ämnen är viktigare än praktisk-estetiska. Christer anser dock att läraren själv kan påverka sin situation genom att prata för sig och sitt ämne.

Många av männen upplever att omgivningen har stor okunskap om ämnets innehåll. Anders menar att folk generellt sett anser att hkk är ”bra att ha” men att få kan beskriva den egentliga nyttan av ämnet. Enligt männen reduceras ofta ämnet till matlagning, bakning och andra praktiska moment. ”Många är ju helt låsta vid det här att laga mat och baka, det vet de flesta att vi gör. [---] Vad mycket som egentligen ingår i ämnet, det tror jag är dåligt spritt” (Daniel). Samma informant framhåller att ämnets koppling till hem och vardag kan vara en bidragande orsak till vilken status det får: ”De ser inte den professionella biten och pedagogiken. [---] Alla tror inte att de kan allt om matte bara för att de har räknat ihop poängställningen när de spelar plump, men alla tror att de vet hur hemkunskap går till eftersom de har bakat bullar hemma förut” (Daniel). Anders säger att få lärarkollegor vet vad ämnet handlar om, vad kursplanen egentligen anger för innehåll. Fredrik berättar att andra vuxna i skolan ser ämnet som ”bullslöjd”. Gustav är inne på att bilden av hkk är en generationsfråga och har förändrats över tid: ”Jag tror att föräldrar tror att det är ett matlagningsämne bara. Men dagens ungdomar vet att det är mer än så.”

3.4 Männen och den strikta tanten

När informanterna beskriver en typisk hkk-lärare gör de det med hjälp av en negativt laddad schablonbild. Den generaliserade läraren i ämnet är en äldre kvinna som är strikt, noggrann och vet hur saker bör vara och ska göras. ”Det är ju fortfarande som så att tanken om hkk-läraren är en kvinna” (Christer). ”Skolköksfröknar har väl alltid varit en stam för sig höll jag på att säga. En samling bestämda damer med huckle på huvudet som talar om var skåpet ska stå” (Daniel). Björn och Erik menar att den typiska hkk-läraren bedriver en förlegad undervisning, och snarare följer äldre läroplaner och kursplaner än Lgr 11. ”Trötta gamla tanter som kör samma undervisning och samma uppgifter hela tiden” (Björn). Gustav påpekar att schablonen handlar om en äldre hushållslärlarinna som står i kontrast till en yngre hkk-lärare.

De flesta av männen är medvetna om att det är en mer eller mindre grov generalisering de återger. Daniel påpekar till exempel att ”det finns så många olika sorter av hushållslärare”. Vissa av informanterna undrar också om man över huvud taget kan tala om en typisk lärare i ämnet och ifrågasätter vilken relevans dylika förenklingar kan ha. ”Jag tror inte att det finns en typisk lärare, inte i denna stad i alla fall. Jag kan inte prata för hela Sverige” (Gustav). ”Jag

kan ju göra en massa sådana generaliseringar, men jag tror inte på att det skapar en bild av någonting utöver eventuella fördomar som jag må ha” (Anders). Samtliga av informanterna svarar emellertid på frågan om den typiska hkk-läraren, antingen explicit i anslutning till den ställda frågan eller mer implicit invävt i andra svar.

När männen beskriver sig själva eller den ideala hkk-läraren markerar flera av dem ett tydligt avståndstagande från schablonen om den typiska läraren i yrket. Fredrik säger rakt ut att han är något annat än en ”bullmamma” och Anders svarar ”nej, inte alls” på frågan om han stämmer in på schablonbilden. Många av informanterna anser att de är uppdaterade och flexibla, och att de själva och ämnet behöver följa med sin tid, utvecklas och förnyas. Gustav definierar sig själv som mer ”fritänkande” än en äldre generation hushållslärare. Fredrik anser att han och kollegorna i kommunen inte bara ägnar sig åt matlagning och bakning utan ”har bra koll” på vad som förväntas av dem utifrån Lgr 11. Björn menar att undervisningen måste förändras, ”återknyta till verkligheten” och anpassas ”till hur det ser ut i dagens samhälle”. Erik talar om att en bra hkk-lärare följer med i forskningen och ständigt söker nya metoder för att utveckla ämnet och sig själv som pedagog.

På samma gång känner en del av männen igen sig i vissa drag hos schablonen. ”Ja. [Skrattar] Jag är en väldigt strikt person” (Christer). Informanterna förhåller sig överlag olika till bilden av den strikta och noggranna hkk-läraren. Här framkommer ett par ytterligheter, två motsatta sätt att positionera sig till detta tema. Anders representerar en position där frihet, lust och intresse är utgångspunkten för undervisningen och struktur och ordning får växa fram under lärandets gång. Han framstår som en skarp kontrast till schablonen och menar sig även ha ”en annan ingång i ämnet” än sina två kvinnliga kollegor som utifrån hans beskrivning i stor utsträckning kan sägas personifiera den generaliserade läraren. Utifrån det faktum att all undervisning samplaneras i kollegiet säger han: ”Jag skulle nog inte ha valt att göra många av lektionerna på det sätt vi gör” (Anders). Några andra av informanterna bildar här en motpol till Anders genom att betona ordning, struktur och kontroll som en nödvändig utgångspunkt i undervisningen för att senare kunna ge frihet åt eleverna. Gustav säger till exempel att han börjar med att lägga grunden för undervisningen genom demonstrationer och handfast vägledning, för att sedan låta eleverna arbeta allt friare med stigande ålder och erfarenhet.

Flertalet av informanterna poängterar vikten av att eleverna efterhand får viss frihet under ansvar och inflytande över lektionsupplägget. Denna frihet under ansvar handlar om möjligheten att göra val, prova sig fram, undersöka och reflektera över olika alternativ, och lära sig genom sina misstag. ”[Jag] jobbar mycket med att de [eleverna] ska få tänka själva. [---] Att de ska kunna ta egna beslut. Att de ska kunna välja och fatta rätt beslut när de ska välja redskap och metoder, och sådana saker” (Erik). Flera av informanterna ger eleverna mer eller mindre fri tillgång till de livsmedel som finns i skafferier, kylar och frysar.

De yngre och relativt nyutbildade männen återkommer till helhetsperspektivet som ett ideal för ämnet och dess undervisning. Björn säger till exempel att läraren behöver vara ”allround”, att undervisningen ska ha ”en röd tråd” och att ”allt ska hänga ihop”, men medger att denna ambition kan vara svår att förverkliga fullt ut. Fredrik understryker att ämnet inte bara handlar om bakning och matlagning, om produktion där ”man ska laga, laga, laga”. Här sticker de äldre informanterna Daniel och Gustav ut en aning genom att fokusera lite mer ensidigt på de praktiska momenten i undervisningen. Gustav betonar ämnets praktiska inriktning som en motvikt till skolans mer teoretiska ämnen, att det behövs ”en lagom mix så att de [eleverna] orkar med i skolan”. Daniel berättar mycket om bakning och matlagning, men uppger också att han försöker få in de mer teoretiska och reflekterande perspektiven. Fast han tycker det är

svårt att fånga elevernas intresse och säger sig sakna läromedel och stöd för att utveckla undervisningen.

3.5 Plus och minus på kvinnlig mark

Samtliga av informanterna har mött uppmuntrande och positivt laddade kommentarer från omgivningen utifrån det faktum att de är män och hkk-lärare. ”Unikt”, ”exotiskt”, ”udda”, ”häftigt”, ”kul” och ”roligt” är några av de ord männen använder för att beskriva andras reaktioner på yrkesvalet. De flesta visar enbart glädje när de berättar om denna erfarenhet. Det är bara Christer som vid några tillfällen fått höra något negativt om sitt yrkesval. För några av männen framstår det emellertid som ett problem att kommenteras utifrån kön snarare än person. ”Ja, men det är ju lite jobbigt ibland. ’Men du är man! Vad kul!’ Ja, men det kanske inte är det vi ska hänga upp oss på, liksom” (Fredrik). Anders är inne på samma sak när han säger: ”För jag hatar att tänka att det bara är att jag är man som gör en skillnad. Inte vad jag gör eller vad jag säger eller hur jag gör det, utan bara att jag är man.”

Björn, som i övrigt har positiva erfarenheter av bemötandet som man i yrket, har drabbats av förlöjligande kommentarer av lärarkollegor utifrån sin yrkesroll. Det har hänt att han fått i det närmaste sexistiska tillrop från kvinnliga kollegor i lärarrummet: ”Men oj, vad söt du är i det där förklädet!” (Björn). Han försöker ignorera lärarkollegorna eller bemöter dem med hjälp av kvickheter och pikar tillbaka. På samma gång inser han att detta förhållningssätt indirekt kan göra att kollegornas beteende accepteras. Han fortsätter:

Någonstans önskar jag att jag inte vore lika rapp i käften och att jag kanske skulle ta åt mig mer än vad jag gör. För det är nog viktigt att man sätter stopp för sådana här saker. Jag är nog lite [...] för lättsam för det. För skulle man vända [...] på det och det var en ung tjej som fick de här gliringarna hela tiden och det var killar som höll på, [...] det skulle ju inte vara okej någonstans egentligen. Men på något sätt, när det är en kille som får den så är det mer okej, anses det i alla fall. (Björn)

Några av de yngre informanterna framhåller att arbetsmarknaden är väldigt god, bättre för män än för kvinnor i yrket. ”Det var ju inte till min nackdel att jag var man. Jag har ju inte haft svårt att få jobb, verkligen inte” (Christer). Björn och hans manliga studiekamrater fick jobb snabbt, ”innan jag ens var färdigutbildad”. Christer menar också att det är lättare att få upp lönen och göra karriär i yrket som man. Björn framhåller dessutom att det kan vara en dubbel fördel att vara man då skolan både behöver manliga högstadielärare och manliga hkk-lärare. Daniel berättar dock att det kan vara svårt att hitta heltidstjänster i yrket och tror att det bland annat beror på att tjänsterna ofta är anpassade efter deltidsarbetande kvinnor.

Flera av männen beskriver sig som positiva förebilder för unga killar. De menar att de som män enklare kan bemöta vissa pojkars attityder om köksarbete som en kvinnosyssla. Daniel och Fredrik tänker att sådana attityder kan vara vanligare från killar i mindre samhällen än i större städer, och Fredrik nämner att män kan vara en särskild förebild för invandrarkillar som han menar aldrig förväntas göra något köksarbete. Anders, som egentligen inte vill att kön ska spela någon avgörande roll i yrkesutövningen, har erfarenhet av att det ändå gör det i mötet med vissa killar: ”Jag vet med mig att det spelar roll, men jag hatar att det spelar roll, ärligt talat”. En kluvenhet som skolledningen dessutom underblåser när elevernas resultat följs upp: ”Vi tror att för att du är man så har du fått fler killar intresserade av ämnet och därför höjt resultatet hos killarna” (Anders [som här återger det han menar att skolledningen sagt]).

Några av informanterna är uttryckligen inne på att läraryrket i allmänhet och hkk-lärares yrke och ämnesområde i synnerhet har varit och är kvinnligt dominerat och präglad. Björn beskriver lärarkollegiet på högstadiet som ett ”matriarkat” och understryker att det i princip

alltid varit kvinnor som lärare i hkk. Erfarenheten av att stå ut som man i denna miljö bekräftas av Anders: ”Du blir betraktad som en man framför allt, mycket, mycket, mycket. Det är en kvinnlig miljö, det är en speciell kultur och den [...] kan vara svår att tränga igenom faktiskt som man. Oavsett hur man är som man.” Han anser att manliga lärare ibland möts med skepsis av kvinnliga kollegor i ämnet och tvingas bevisa att de kvalar in för att bli accepterade. Han ger också uttryck för att dessa krav kan medföra att man som man gör avkall på sin identitet för att passa in i yrket, något som både personen och ämnet förlorar på:

Det kan vara svårt att bli accepterad ibland, om man verkligen inte visar vad man har att ge på något sätt. Men det är också svårt att hålla kvar vid sin egen egenhet, att inte bara anpassa sig till den, du vet, gamla hemkunskapsfrökenrollen. Att inte bara anamma den fullständigt utan att också visa att [...] jag kan faktiskt bidra med någonting annat också som väl kan skapa något nytt av det här. (Anders)

Anders exemplifierar med att de kvinnliga kollegorna har haft synpunkter på hans ordningssinne: ”Du vet, jag får fortfarande lappar här efter lektionerna, att ’nu stod inte kryddorna sorterade i ordning’ eller ’jag hittade flera bestick i fel låda’”. Men genom att bevisa sin duglighet på andra områden anser han att han har accepterats trots det kollegorna ser som brister. ”Nu tycker jag att det känns som att de har väldigt stor förståelse för mig ändå. Och de kan säga att ’men vi tycker att du tillför så mycket annat, så att det där får vara liksom’” (Anders).

Samma informant tar dessutom upp risken och oron för att bli misstänkt för pedofili, och hävdar att det är något som män i skolan alltid måste förhålla sig till. ”Det är en ganska utsatt situation att vara man i skolan, för det är så lätt att misstolkas i vilket konstigt sammanhang som helst. [---] Nästan alla män som jobbar i skolan har en sådan oro, även om man inte pratar om den” (Anders). Christer nämner istället risken att flickor förälskar sig i sin lärare och hur han som ung man försöker hantera detta problem:

Sen får man [...] passa sig lite också. I sådana situationer. Som ung kille och lärare. Det är ju vissa situationer som inte blir så bra. Där man får passa sig jättejättenoga. Men det får man ju försöka runda av. Det är ju såhär, tjejer som går i nian som kan bli kär i en, så är det ju. Det är ju inget bra. [---] Om man märker att det är någon som är lite kär så måste man ju ta lite avstånd. (Christer)

4. Diskussion

4.1 Sammanfattning av huvudresultatet

Merparten av de manliga hkk-lärarna har tidigare arbetat i restaurang- eller storkök, och för flera var ämnet ett biämne i lärarutbildningen. Männerna visar glädje och stolthet i yrket och framhåller eleverna som drivkraft. De vittnar om hög arbetsbelastning och svårhanterade ramfaktorer, och att yrkesvardagen kan vara ensam. Enligt männen har ämnet varierad status och omgivningen ser det ensidigt praktiskt. Informanterna beskriver den typiska hkk-läraren som en strikt och förändringsobenägen tant. Merparten tar avstånd från schablonen samtidigt som flera av dem bär drag av den. Flera av männen vittnar om en god arbetsmarknad och att de fungerar som förebilder för killar. Enligt somliga av informanterna kan det dock krävas viss anpassning för att platsa som man i yrket. En av männen berättar om kvinnliga kollegors sexistiska bemötande, en annan om potentiella pedofilianklagelser och en tredje att tonårstjejer blir förälskade i honom.

4.2 Metoddiskussion

I undersökningen användes kvalitativa, semistrukturerade intervjuer. Detta arbetssätt har möjliggjort en närhet till informanternas beskrivningar av vardagen som manliga hkk-lärare och på så sätt tjänat uppsatsens syfte. Den halvt standardiserade metoden har också hjälpt till att hålla ihop undersökningen och skapa ett jämförbart material trots att intervjuerna skett enskilt med endast en av två uppsatsförfattare närvarande. En annan styrka med metoden har varit att den tillåtit en flexibilitet i mötet med informanterna och att de därmed delvis kunnat vara med och styra intervjuernas inriktning. Här är det också viktigt att påpeka att det är just männens subjektiva syn på hkk-ämnet, yrket och andra personers uppfattningar och attityder som framkommer i studien och inte någon objektiv sanning. Kvalitativa intervjuer som metod har också den begränsningen att de endast ger intervjuaren en indirekt kontakt med informantens beteenden och handlingar. Under arbetet med studien har detta alltmer framstått som en svaghet eftersom skapandet av maskulinitet inte kan begränsas till idéer och utsagor utan inte minst handlar om praktiker, det vill säga hur maskulinitet ”görs”. För att fördjupa förståelsen av manliga hkk-lärares maskulinitetsskapande praktiker skulle intervjumetoden behöva kompletteras med observationer av männen och deras omgivning.

Inför undersökningen skapades en intervjuguide och mindmap som strukturerades utifrån fyra fokusområden: bakgrund och yrkesval, ideal och verklighet, bemötande och status, samt minoritet och manlighet. Dessa områden och de intervjufrågor som knöts till dem kompletterade och överlappade varandra. Olika aspekter av ett tema har så kunnat belysas från lite olika vinklar och perspektiv. Vid analysen av data har det varit uppenbart att denna utformning av intervjuguiden och mindmapen har hjälpt till att fördjupa viktiga teman i informanternas berättelser. Samtidigt ska det framhållas att alla intervjufrågor inte fungerat som det var tänkt. Ett exempel är de frågor som rör vilka beteenden och handlingar som är kännetecknande för en ”riktig karl” och om informanten själv stämmer in på denna beskrivning. Flera av männen visade ett tydligt motstånd mot frågan och av etiska skäl har ingen pressats att besvara den. De som ändå svarade återgav ofta en skojfrisk karikatyr som inte gått att använda i analysen. Under analysarbetet har det dessutom slagit uppsatsförfattarna att intervjuguiden inte innehåller någon fråga som rör männens syn på jämställdhet. Temat kom spontant upp i ett par av intervjuerna men borde givetvis aktualiserats vid alla intervjuer. I backspeglarna går det därtill att konstatera att ovana intervjuare ibland missar att ställa följdfrågor som skulle kunnat precisera eller fördjupa något som informanterna berättat. Ett paradexempel är när Anders beskriver hur hans kvinnliga kollegor säger att de tycker att han tillför ”så mycket annat”. Här

skulle en lite mer rutinerad intervjuare förmodligen ha fäst större uppmärksamhet på vad ”annat” representerar och ställt följdfrågor om det.

Urvalet av deltagare till undersökningen var en kombination av ett målinriktat homogent urval och ett bekvämlighetsurval. Manliga hkk-lärare utgör en mycket begränsad population och att intervjua sju personer ur denna grupp innebär en tydlig styrka för undersökningen. Under arbetets gång har det också visat sig att den medvetna spridningen av informanterna utifrån ålder, bostadsort, utbildning och arbetsgivare (kommunal skola/friskola) har bidragit till en fördjupad förståelse av materialet. Diskussionen om möjliga generationsskillnader inom gruppen manliga hkk-lärare är ett exempel på sådant som förmodligen inte framkommit på samma sätt om spridningen inom urvalsgruppen varit mer begränsad. En svaghet i spridningen är dock att urvalet bara täckt in det man skulle kunna beskriva som vita medelklassmän. Man bör även vara medveten om att det indirekta rekryteringsförfarandet, som delvis byggde på ett bekvämlighetsurval, kan ha bidragit till en viss snedvridning av undersökningens rekryteringsbas och därmed till studiens resultat. Det är inte orimligt att anta att de män som anmälde intresse att delta i undersökningen av olika skäl bar på en högre motivation att berätta om sina erfarenheter än andra män i yrket.

Inom kvantitativt inriktad forskning talar man om en undersöknings reliabilitet (tillförlitlighet) och validitet (giltighet). Reliabiliteten behandlar frågan om undersökningsresultaten skulle bli identiska om studien gjordes på nytt eller om det fanns slumpmässiga faktorer som påverkade utfallet. En aspekt av detta är undersökningens replikerbarhet, om den är möjlig att upprepa på exakt samma sätt. Validiteten rör om forskaren verkligen mäter det hen avser att mäta. En delaspekt av validiteten är om undersökningsresultatet kan generaliseras utöver den specifika kontext som studerats (Bryman 2011). En del forskare menar att begreppen validitet och reliabilitet inte är användbara för kvalitativ forskning, medan andra har försökt att använda dem eller finna andra kriterier för att bedöma tillförlitligheten och giltigheten i denna typ av undersökningar (Bryman 2011). Vid kvalitativa undersökningar går det inte att tala om någon strikt replikerbarhet. En intervjuundersökning är till exempel så kontext- och tidsbunden att den omöjligt går att upprepa i alla detaljer. På samma gång vore det fel att säga att situationen är så unik att den inte kan ha möjliga paralleller till andra kontexter. Utifrån detta resonemang vill uppsatsens författare hävda att denna undersöknings resultat kan ha viss överförbarhet till sammanhang som inte kunnat inkluderas inom studiens ramar. Med det menas inte att resultaten kan generaliseras till att gälla alla manliga hkk-lärare, men att undersökningen ändå ger flera viktiga indikationer som det vore intressant att studera närmare i framtida forskning.

4.3 Köksvägen och glashissen till paradoxal status

Köksvägen tycks vara en vanlig ingång för män till hkk-läraryrket. För många män är yrket även en andra karriär eller ett kompletterande ämne i lärarutbildningen. Detta styrks både av den aktuella undersökningen och tidigare studier (Broman 2006 och Dohner et al. 1990). Samstämmigheten om männens bakgrund i de svenska undersökningarna gör att det vore intressant att närmare studera om köksvägen är en specifikt manlig väg in i yrket. Att det gastronomiska perspektivet, med en prioritering av ämnets estetiska och sensoriska sidor, på senare år har utvecklats till en tyngdpunkt i vissa lärares yrkesförståelse bekräftas av en dansk studie (Benn 2009). Är denna gastronomiskt inriktade hkk-lärare ofta en man? Och har manliga kändiskockar gjort det mer legitimt för män att ge sig in i denna traditionellt kvinnligt kodade sfär?

Yrkeslivet som manlig hkk-lärare förefaller vara ett positivt andrahandsval. Detta indikeras tydligt i undersökningen, men även av Bromans (2006) studie där ingen av informanterna ångrade sitt yrkesval utan i stället vittnade om att deras status förstärkts i och med att de gått in i hkk-läraryrket. Utifrån en amerikansk kontext har också Dohner et al. (1990) kunnat påvisa att män i yrket är nöjda med sin bana och att den är positiv för deras privatliv. Detta kan tyckas som något anmärkningsvärt då många av männen lämnat ett manligt kodat kockyrke med hög status för ett kvinnligt kodat ämne och yrke som tillskrivs en lägre eller direkt låg status (Hjälmeskog 2013, Barruyllé Voglio 2012, Petersson 2007 och Williams 1992). Ett sådant byte av yrke och sfär skulle kunna medföra en kännbar statusförlust, då manligt kodade uppgifter och sammanhang vanligtvis överordnas de kvinnligt kodade enligt rådande genusordning (Connell 2008). Männen i undersökningen verkar medvetna om att ämnet och dess lärare kan ha en varierad status och att omgivningen ofta har en begränsad syn på ämnet som ”bullslöjd”. Denna minst sagt komplexa statussituation påverkar sannolikt männen och deras yrkesutövande, men på samma gång ger de inte intryck av att vara drabbade av någon påtaglig personlig statusförlust efter inträdet i yrket.

Manliga hkk-lärare är attraktiva på arbetsmarknaden och ser positivt på sina karriärmöjligheter, något som även visats i en amerikansk studie av män som undervisar i Home Economics (Dohner et al. 1990). Tidigare forskning bekräftar också att män tenderar att åka glashiss i kvinnodominerade yrken (Nordberg 2012b och Williams 1992 och 2013). Till frågor som rör rekrytering och karriär hör dessutom hkk-lärartjänsternas utformning. En av informanterna i undersökningen lyfter här problemet att hitta heltidstjänster i yrket och påpekar att tjänsterna främst verkar vara anpassade efter deltidsarbetande kvinnor. Här kan det handla om en enskild persons erfarenheter och perspektiv, men uppsatsförfattarna anser ändå att frågan är intressant att lyfta fram. Kan hkk-lärartjänsternas utformning i en kvinnligt präglad skolvärld utgöra ett hinder för en del män i yrket? Ett försök till svar på den frågan faller utanför undersökningens ramar, men skulle kunna vara en möjlig frågeställning för vidare studier.

4.4 Navigation utifrån ramfaktorer och kvinnliga koder

Interna och externa ramfaktorer – som elevgruppernas storlek, elevgenomströmning, schematekniska frågor, ekonomi, upphandling, lokalernas placering och utformning et cetera – är en utmaning för de flesta lärare i hkk. Detta framgår tydligt av den aktuella undersökningen, men männens förutsättningar skiljer sig inte nämnvärt från andra hkk-lärares vardagsvillkor (Lindblom et al. 2013, de Ron 2007, Skolverket 2005 och Hjälmeskog 2003). Att hkk-lärare kan vara ensamma eller isolerade i vardagen bekräftas också av tidigare forskning (Lindblom et al. 2013 och Hjälmeskog 2003). Men eftersom undersökningen handlar om manliga pedagoger i minoritetsställning infinner sig ändå frågan om det bakom vissa av männens beskrivningar av en självvald ensamtillvaro kan finnas någon form av undandragande från en kvinnligt dominerad social kontext (Havung 2012). Kan det vara så att andra faktorer än praktiskt för- och efterarbete i hkk-salen och behovet av vila från arbetsprat bidrar till att vissa av männen till exempel drar sig för att besöka personalrummet?

Det kan vara svårt att hantera vissa situationer som man i minoritet inom ett yrke. Ett positivt mottagande – som manliga hkk-lärare i undersökningen vittnar om – är en sak, men att bli fullt ut accepterad i verksamheten kan vara något annat (Havung 2012). Nordberg (2005) påpekar att kvinnor inom traditionellt kvinnliga domäner ofta betraktas som rationella och effektiva, medan män här ses som motsatsen och i behov av vägledning, fostran och styrning. Män behöver bevisa sin duglighet innan de godtas inom det kvinnligt dominerade området eller yrket. Manliga pedagoger i minoritetsställning tenderar därför att anpassa sig till den rådande och kvinnligt kodade ordningen (Havung 2012 och 2000). Vissa av informanterna i den aktu-

ella undersökningen ger uttryck för att de som män tvingas förhålla sig till ett sammanhang som de, trots ett varmt mottagande, inte är självskrivna i. I sofliga fall har det inneburit en ambivalent kamp som slutat i en motvillig anpassning till den kvinnligt definierade verksamheten (Havung 2012 och 2000).

4.5 Man är ambivalent till schablonen

Manliga hkk-lärares bild av den typiska hkk-läraren är mycket lik den schablon som framkommit när kvinnliga hkk-lärare ombetts göra liknande beskrivningar i andra undersökningar (Hjälmeskog 2013 och 2003 och de Ron 2007). De i princip identiska generaliseringarna är slående och kan preliminärt tolkas som att det finns en fast föreställning om den typiska hkk-läraren bland hkk-lärare oavsett kön. Flera av männen i undersökningen tar, liksom kvinnorna i de tidigare studierna, också avstånd från det som schablonen representerar. Både manliga och kvinnliga hkk-lärare förefaller alltså att se sig själva som någon annan än den typiska läraren i ämnet.

Männens distinktioner mot den typiska hkk-läraren stämmer emellertid inte alltid med vad som förefaller vara faktiska förhållanden. Den verklighet en del av dem framhåller, och de omständigheter som skymtar fram mer indirekt i deras berättelser, indikerar ibland närhet till det som schablonen står för. Detta blir till exempel tydligt när några av männen beskriver sina undervisningsideal. De manliga hkk-lärarnas förhållande till den typiska läraren i ämnet är med andra ord inte entydigt utan kan variera eller beskrivas som motsägelsefullt och ambivalent. Såväl det tydliga avståndstagandet som motsägelserna och ambivalensen skulle här kunna förstås som att männen enligt rådande genusordning inte kan eller får identifiera sig alltför mycket med den kvinnligt könade schablonen (Connell 2008). Risken att bli betraktad som omanlig, som kvinna, driver eventuellt männen till ett tydligare avståndstagande än de i själva verket representerar. Mot bakgrund av detta vore det intressant att genomföra en fördjupad studie om manliga hkk-lärares maskulinitetsskapande. En sådan studie skulle med fördel kunna använda etnografi som metod, eftersom männens maskulinitetspraktiker kan vara svåra att analysera och tolka enbart genom deras berättelser (Bryman 2011).

Det männen tar avstånd från hos den typiska hkk-läraren handlar emellertid inte bara om egenskaper som främst kan kopplas till stereotypa föreställningar om kvinnliga hkk-lärare. I informanternas berättelser finns även en spänning mellan yngre och äldre hkk-lärare och deras olika sätt att se på och bedriva undervisningen i ämnet. Här kan man eventuellt tala om en generationsskillnad inom gruppen manliga hkk-lärare. Denna skillnad går förmodligen att hänföra till skilda lärarutbildningar och de olika läroplaner och kursplaner som format männens lärargärningar.

4.6 Kluvna könsöverskridare

De manliga hkk-lärarna vittnar om att de möter en starkt positiv förväntan från omgivningen, något även tidigare studier av män i yrket har visat (Broman 2006). ”När manliga pedagoger träder in [i] förskolan och skolan aktualiseras en mängd förväntningar. Oavsett vilken manlighetsdiskurs som männen praktiserar så måste de förhålla sig till de normaliserade manlighetspositionerna.” (Nordberg 2012b, s. 88) Manliga pedagoger förminskas på detta sätt från att vara mångfacetterade individer till att först och främst representera ett generaliserat kön, de reduceras till bara män (Nordberg 2012b). När Baagøe Nielsen kommenterar de förhoppningar som knyts till manliga pedagoger i förskolan menar han att de ofta anses vara ”den *annanhet* som får allt att falla på plats” [Baagøe Nielsens kursivering], att de görs till ”en symbol för och förkroppsligar förändring” (Baagøe Nielsen 2012, s. 30). Andra studier av manliga pedagoger antyder också att de förväntningar män ställs inför kan vara omfattande

och motsägelsefulla, och därmed svåra att leva upp till. Det kan vara komplicerat, för att inte säga omöjligt, att vara både en riktig man och en riktig lärare (Sargent 2000). Det exakta innehållet i de förväntningar som manliga hkk-lärare möter i vardagen har inte kunnat ringas in i denna undersökning. Däremot visar studien att män i yrket tvingas förhålla sig till omgivningens förhoppningar knutna till manligt kön och att vissa av männen här uttrycker en tveksamhet eller direkt motvilja inför att bli reducerade på detta sätt.

Flera av männen beskriver att de just i egenskap av män fungerar som positiva förebilder för unga killar. Att manliga pedagoger inom ämnesområdet uppfattar sig som förebilder för sina elever, som exempel på hur män kan fokusera på familj, hushållsarbete och föräldraskap, har också framkommit i andra studier (Dohner et al. 1990). När några av de manliga hkk-lärarna i undersökningen berättar hur de försöker visa killar på en utvidgning av traditionella könsgränser kan man tala om en strävan efter könsöverskridande likhet. Detta överskridande knyts vanligen till särskilda sysslor som manliga pedagoger använder sig av för att fungera som rollmodeller (Nordberg 2012b). I fallet med de manliga hkk-lärarna innebär det dock inte bara vissa avgränsade moment i undervisningen utan hela mannens närvaro och roll i det traditionellt kvinnligt kodade ämnesområdet och yrket (Hjälmeskog 2013 och Petersson 2007). Samtidigt är det intressant att notera att de manliga hkk-lärarnas berättelser inte innehåller några uttryckliga resonemang av typen ”även män kan” (Nordberg 2012b). Fast ett dylikt förbehåll kan trots allt ändå ligga outtalat under männens ambition att visa killar på ett könsöverskridande exempel. Enligt Nordberg (2012b) överskrids då en traditionell gräns, men på samma gång medverkar reservationen till att befästa den köns polaritet som skulle elimineras.

Det kan betraktas som något motsägelsefullt att en del manliga hkk-lärare å ena sidan inte vill reduceras till sitt kön, men å andra sidan ser sig som förebilder utifrån samma könstillhörighet. I teorin står vissa av männen för en könsöverskridande hållning, men i praktiken använder de ändå manlighet som en positiv särart. Det vore intressant att närmare undersöka denna paradox som en del av den fördjupade studie om manliga hkk-lärares maskulinitetsskapande praktiker som redan föreslagits ovan.

4.7 När man är ett hot eller en risk

Några av de manliga hkk-lärarna i undersökningen vittnar om situationer där frågor som rör kön och sexualitet aktualiseras. Uppsatsförfattarna tolkar det som att männen, på grund av att de är just män och pedagoger, ibland betraktas som ett hot eller en risk i skolan. I tidigare studier av kvinnor i yrket lyser dessa teman med sin frånvaro (Hjälmeskog 2013 och 2003 och de Ron 2007). Därför vore det intressant att genomföra en större jämförande studie om kvinnliga och manliga hkk-lärares erfarenheter på området.

Nordberg menar att både kvinnor och män är ”delaktiga i upprätthållandet av en polär och hierarkisk könsordning där de som avviker från normerna ofta parodieras och bestraffas socialt” (Nordberg 2012b, s. 88). Att som man beträda kvinnligt kodad mark och dessutom ikläda sig ett förkläde, en traditionellt sett kvinnlig ”uniform”, kan uppfattas som ett hot mot den patriarkala genusordning som både kvinnor och män medvetet och omedvetet bidrar till att upprätthålla. De sexistiska uttalanden från kvinnliga lärarkollegor som en av männen i undersökningen berättar om kan här ses som ett sätt att försöka oskadliggöra hotet och befästa den rådande könsordningen. Genom att mannen indirekt accepterar detta bemötande stabiliserar den könsordning som de kvinnliga kollegorna strävar efter att återupprätta genom sitt beteende (Nordberg 2005).

Sedan pedofildebatten i slutet av 1990-talet har män i pedagogisk verksamhet kommit att misstänkliggöras som presumtiva förövare, medan kvinnor i princip ansetts ofarliga för barn. Att vara manlig pedagog, inte minst i arbetet med yngre barn, har blivit något som i sig självt kan vara i det närmaste belastande (Nordberg 2005). Baagøe Nielsen (2012) talar här om förebyggnds- och säkerhetsdiskursen, vars konsekvens är en skepsis mot mäns motiv att engagera sig i förskola och skola. I den aktuella undersökningen är det en av männen som lyfter frågan om den potentiella risken att bli anklagad för pedofili. Oron för dylika beskyllningar verkar alltså inte vara utbredd, men är ändå ett problem som kan vara aktuellt för manliga hkk-lärare. Ett sätt att undgå misstankar kan vara att undvika vissa former av kontakt med barn och ungdomar (Sargent 2000). En av männen i undersökningen utgör här ett slående exempel på en dylik strategi när han beskriver hur han på olika sätt försöker förebygga att tonårstjejer ska förälska sig i honom.

4.8 Slutsats

Liksom alla hkk-lärare måste män i yrket hantera ämnets status och ramfaktorer. Manliga hkk-lärare tvingas dessutom navigera i ett spänningsfält av förväntningar och fördomar, samtidigt som de vill vara könsöverskridande förebilder. En ambivalent situation där man förhåller sig till den man (inte) vill vara och den man är i ett kvinnligt kodat ämne och yrke.

Referenser

Arnesen, Anne-Lise, Öhrn, Elisabet & Lahelma, Elina (2007) "Travelling discourses on gender and education. The case of boys' underachievement." *Nordisk Pedagogik*, vol. 28, pp. 1-14.

Baagøe Nielsen, Steen (2012) "Argument för och emot manlig personal i förskolan - linjer i den danska debatten", Nordberg, Marie (red.) *Manlighet i fokus. En bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber AB.

Barruyllé Voglio, Gabriela (2012) *Krögaren & kocken - vår tids hjälte. En studie om homosocialitet och kreativt entreprenörskap på Stockholms finkrogar*. Självständigt arbete på avancerad nivå (masterexamen) i ämnet kulturgeografi (30 hp). Stockholm: Stockholms universitet.

Benn, Jette (2009) "Hvad er hjemkundskapslæreren? En reflekteret praktiker, en kreativ husholder eller en omsorgsfuld husmor." *Cursiv* 2009:4. København: Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Aarhus Universitet.

Bourdieu, Pierre (1996) "Understanding", *Theory, Culture & Society*, vol. 13, 1996:2, pp. 17-37.

Broman, Joakim (2006) *Läraryrket är inte jämställt! Fler män behövs*. Studentuppsats, hem- och konsumentkunskap C, Institutionen för hushållsvetenskap. Uppsala: Uppsala universitet.

Brown, Marjorie M. (1993) *Philosophical studies of Home Economics in the United States. Basic Ideas by which Home Economists understand Themselves*. Michigan State University.

Bryman, Alan (2011) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Andra upplagan. Malmö: Liber AB.

Cameron, Claire & Moss, Peter (1998) "Men as Carers for Children. An Introduction", Cameron, Claire, Moss, Peter & Owen, Charlie (red.), *Men as workers in Services for Young Children: Issues of a Mixed Gender Workforce*. London: Bedford Way Papers, Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, University of London.

Connell, Raewyn (2008) *Maskuliniteter*. Andra upplagan. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Connell, Raewyn (1995) *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.

Connell, Raewyn (1987) *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*. Stanford, California: Stanford University Press.

Dagens Nyheter (DN) (2014a) "Skolan blir valets hetaste fråga", [www] <<http://www.dn.se/valet-2014/skolan-blir-valets-hetaste-fraga/>> Publicerad 2014-02-10. Hämtat 2014-05-15.

Dagens Nyheter (DN) (2014b) "Pojkar tappar mer än flickor i kunskapsnivå", [www] <<http://www.dn.se/nyheter/sverige/pojkar-tappar-mer-an-flickor-i-kunskapsniva/>> Publicerad 2014-02-02. Hämtat 2014-05-21.

De Ron, Lena (2007) *Bortom schablonen. En kvinnohistorisk analys om läraren i hem- och konsumentkunskap*. Examensarbete inom fördjupningskurs i pedagogik (61-80 poäng.) Stockholm: Lärarhögskolan.

Dohner, Ruth E., Loyd, C. Michael & Stenberg, Laurie (1990) "Men: The Other Professionals in Home Economics Education", *Journal of Home Economics*, vol. 82, 1990:4, pp. 32-36.

Havung, Margareta (2012) "Möjligen är det så att man är lite exklusiv", Nordberg, Marie (red.) *Manlighet i fokus. En bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber AB.

Havung, Margareta (2000) *Anpassning till rådande ordning. En studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet*. Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan, Malmö

Hjälmeskog, Karin (2013) "Revolt against the 'fusspot' – Positioning oneself as Home Economics teacher", *International Journal of Home Economics*, vol 6, 2013:2, pp. 173-185.

Hjälmeskog, Karin (red.) (2006) *Lärarprofession i förändring. Från "skolkök" till hem- och konsumentkunskap*. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.

Hjälmeskog, Karin (2003) *Vem är hon? Var är hon? Hur är hon? Är hon en "hon"? En inledande studie av "den goda läraren" i hem- och konsumentkunskap*. Uppsats presenterad vid The 31th Congress of the Nordic Educational Research Association NERA/NFPF, Köpenhamn 6-9 mars, 2003.

Hjälmeskog, Karin (2000) *Democracy begins at home. Utbildning om och för hemmet som medborgarfostran*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Höijer, Karin (2013) *Contested Food. The Construction of Home and Consumer Studies as a Cultural Space*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Johansson, Ulla (1987) *Att skolas för hemmet. Trädgårdsskötsel, slöjd, huslig ekonomi och nykterhetsundervisning i den svenska folkskolan 1842-1919 med exempel från Sköns församling*. Umeå universitet: Pedagogiska institutionen.

Nationalencyklopedin (NE) (2014) "Hushållslärare", [www] <<http://www.ne.se/hush%C3%A5llsl%C3%A4rare>> Hämtat 2014-05-14.

Lindblom, Cecilia, Erixon Arreman, Inger & Hörnell, Agneta (2013) "Practical conditions for Home and Consumer Studies in Swedish compulsory education: a survey study." *International Journal of Consumer Studies* vol. 37, 2013, pp. 556-563.

Nordberg, Marie (2012a) "Inledning", Nordberg, Marie (red.) *Manlighet i fokus. En bok om manliga pedagoger, pojkar, och maskulinitetsskapande i förskola och skola*. 2:a upplagan. Stockholm: Liber.

Nordberg, Marie (2012b) "'Velournissar' och 'riktiga män'. Två manliga könsformeringar i förskolan.", Nordberg, Marie (red.) *Manlighet i fokus. En bok om manliga pedagoger, pojkar, och maskulinitetsskapande i förskola och skola*. 2:a upplagan. Stockholm: Liber.

- Nordberg, Marie (2005) *Jämställdhetens spjutspets? Manliga arbetstagare i kvinnoyrken, jämställdhet, maskulinitet, femininitet och heteronormativitet*. Göteborg: Bokförlaget Arkipelag.
- Pendergast, Donna (2001) *Virginal Mothers, Groovy Chicks & Blokey Blokes. Re-thinking Home economics (and) Teaching Bodies*. Brisbane, Australien: Australian Academic Press.
- Peterat, Linda & DeZwart, Mary Leah (red) (1995) *An Education for Women. The founding of Home Economics in Canadian Public Schools*. Charlottetown: Home Economics Publishing Collective UPEI.
- Petersson, Monica (2007) *Att genuszappa på säker eller minerad mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Regeringskansliet (2014) ”Insatser för fler män i förskolan”, [www] <<http://www.regeringen.se/sb/d/16837/a/222353>> Hämtat 2014-05-15.
- Robertsson, Hans (2002) ”Maskulinitetskonstruktion och könssegregering i sjukvård. Manliga sjuksköterskor och hegemonisk maskulinitet.” *Arbetsliv i omvandling* 2002:11. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Sargent, Paul (2000) ”Real Men or Real Teachers? Contradictions in the Lives of Men Elementary Teachers”, *Men and Masculinities* 2000:2, pp. 410-433.
- Skolverket (2014a) ”Personal i grundskolan läsåret 2013/14. Tabell 1. Pedagogisk högskoleexamen, anställningsslag och heltidstjänster läsåren 2000/01–2013/14.” [www] <<http://skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/personal/personal-i-grundskolan-lasar-2013-14-1.216969>> Hämtat 2014-05-14.
- Skolverket (2014b) ”Personal i grundskolan läsåret 2013/14. Tabell 5A. Lärare i olika lärarkategorier läsåret 2013/14.” [www] <<http://skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/personal/personal-i-grundskolan-lasar-2013-14-1.216969>> Hämtat 2014-05-14.
- Skolverket (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2005) ”Nationella utvärderingen av grundskolan 2003, Hem- och konsumentkunskap (NU-03)”, *Åmnesrapport till rapport 253*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2000) *Kursplaner och betygskriterier, grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolvärlden (2014) ”Skolkrisen”, [www] <<http://www.skolvarlden.se/skolkrisen>> Hämtat 2014-05-15.
- Skolöverstyrelsen (1980) *Läroplan för grundskolan. Allmän del: mål och riktlinjer, kursplaner, timplaner*. Stockholm: LiberLäromedel/Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen (1969) *Läroplan för grundskolan. Lgr 69*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

Skolöverstyrelsen (1962) *Läroplan för grundskolan*. Skolöverstyrelsens skriftserie 60. Stockholm: Kungliga Skolöverstyrelsen.

Sveriges Radio (SR) (2014) ”#Kaosklass - vi granskar skolsituationen tillsammans”, [www] <<http://sverigesradio.se/sida/gruppsida.aspx?programid=83&grupp=20379>> Hämtat 2014-05-15.

Thornton, Mary & Bricheno, Patricia (2006) *Missing Men in Education*. Stoke on Trent: Trentham Books.

Trost, Jan (2010) *Kvalitativa intervjuer*. Fjärde omarbetade upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet (1994) *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolförmererna. Lpo 94 och Lpf 94*. Stockholm: Fritzes.

Werhan, Carol (2010) ”Men as FCS Teachers: An Exploration of a Gendered Profession.” *Journal of Family and Consumer Sciences*, vol. 102, 2010:1, pp. 27-32.

Williams, Christine L. (2013) ”The Glass Escalator, Revisited. Gender Inequality in Neoliberal Times”, *Gender & Society*, vol. 27, 2013:5, pp. 609-629.

Williams, Christine L. (1992) ”The Glass Escalator: Hidden Advantages for Men in the ’Female’ Professions”, *Social Problems*, vol. 39, 1992:3, pp. 253-267.

Arbetsfördelning (Bilaga 1)

Planering av studien och uppsatsarbetet

Ylva/Magnus 50/50

Litteratursökning

Ylva/Magnus 50/50

Datainsamling

Ylva/Magnus 50/50

Analys

Ylva/Magnus 50/50

Skrivandet av uppsatsen

Ylva/Magnus 50/50

Informanterna (Bilaga 2)

Anders, 39 år

Bosatt i en storstad. Har tidigare arbetat som dataprogrammerare, inom restaurang och storkök, men även som obehörig hkk-lärare. Utbildad lärare i hkk och NO och arbetar sedan 2,5 år på en kommunal skola årskurs 6-9 i närförort. Har två kvinnliga kollegor som är behöriga hkk-lärare.

Björn, 32 år

Bosatt i en större stad. Har tidigare arbetat som kock i restaurangbranschen, men har även som obehörig hkk-lärare. Utbildad gymnasielärare i historia och religion, samt hem- och konsumentkunskap för grundskolan. Arbetar sedan 4 år på en kommunal skola årskurs F-9 i ett mindre samhälle. Har ingen kollega i ämnet hkk.

Christer, 27 år

Bosatt i en storstad. Utbildad lärare i idrott och hälsa och hkk. Arbetar sedan 4 år som lärare, idag på en kommunal skola årskurs F-9 i innerstaden. Har två kvinnliga kollegor som är behöriga hkk-lärare.

Daniel, 61 år

Bosatt i ett mindre samhälle. Har tidigare arbetat som smed, biträde i livsmedelsaffär och i storkök. Utbildad hushållslärare och arbetar sedan 35 år i yrket, idag på en kommunal skola årskurs F-9 i ett mindre samhälle. Har ingen kollega i ämnet hkk.

Erik, 27 år

Bosatt i ett mindre samhälle. Har tidigare arbetat som personlig assistent och obehörig lärare. Utbildad lärare i idrott och hälsa och hkk. Arbetar sedan 4 år på en friskola årskurs 7-9 i en småstad. Har en kvinnlig kollega som är behörig hkk-lärare.

Fredrik, 34 år

Bosatt i en småstad. Har tidigare varit kock i lumpen och arbetat i storkök. Utbildad lärare i idrott och hälsa och hkk. Arbetar som lärare sedan 4 år, idag vid en kommunal skola årskurs F-9 i ett mindre samhälle. Har ingen kollega i ämnet hkk.

Gustav, 52 år

Bosatt i en medelstor stad. Har tidigare arbetat som obehörig lärare i olika ämnen och som servitör. Utbildad hushållslärare och arbetar sedan 20 år i yrket, idag på en kommunal skola årskurs F-9 i en medelstor stad. Har en kvinnlig kollega som är obehörig i ämnet.

Informanternas namn är fingerade.

Inbjudan till intervjuundersökning (Bilaga 3)

Uppsala tisdag 1 april 2014

Hej!

Vi är två studenter på ämneslärarprogrammet årskurs 7-9 vid Uppsala universitet. Just nu arbetar vi med en C-uppsats i ämnet hem- och konsumentkunskap vid Institutionen för kostvetenskap (IKV). Studiens preliminära problemställning rör hur manliga hem- och konsumentkunskapslärare ser på sin roll som män och pedagoger samt på Hkk-ämnet i stort.

Undersökningen genomförs som en intervjustudie med ett antal män i yrket och **vi söker nu lärare att intervjuas**. Det är därför vi skriver till dig. Kan du tänka dig att avvara ungefär en timme för en intervju med någon av oss under vecka 16, 17 eller 18? Exakt dag, tidpunkt och plats för intervjun kan du vara med och påverka. Vi kan tänka oss att resa till den skola där du är verksam.

Det är frivilligt att delta i undersökningen och du kan när som helst avbryta din medverkan utan att ange orsaken. Intervjun kommer att spelas in (bara ljud, inte bild) och den information vi samlar hanteras strikt konfidentiellt. Ingen enskild person kommer att kunna identifieras av utomstående. Alla insamlade data förvaras på ett sådant sätt att ingen obehörig har tillgång till dem. De data som samlas in används bara inom ramen för denna studie. Ytterligare information om undersökningen lämnar vi i samband med en eventuell intervju.

Om du är intresserad av att delta i undersökningen önskar vi få kontakt med dig **senast fredag 11 april**. Våra kontaktuppgifter återfinns nedan. Du är givetvis också välkommen att höra av dig i det fall du har frågor om undersökningen.

Med vänliga hälsningar

Ylva Strömbäck

E-post: XXX

Telefon: XXX

Magnus Myrberg

E-post: XXX

Telefon: XXX

Kursansvarig lärare:

Helena Elmståhl, professor i kostvetenskap, IKV, Uppsala universitet

E-post: XXX

Telefon: XXX

Intervjuguide (Bilaga 4)

Först noteras vissa bakgrundsdata som informantens ålder, bostadsort, skola/arbetsgivare, tid i yrket, utbildning, andra undervisningsämnen och uppdrag, och om han har kollegor i hkk-ämnet på skolan.

Bakgrund och yrkesval

- Hur kom det sig att du blev hkk-lärare?
- Hade eller har du någon förebild som hkk-lärare?
- Vilka förväntningar hade du på hkk-läraryrket?
- Blev det som du hade trott/tänkt dig?
- Finns det något som skiljer en hkk-lärare från andra lärare?
- Vad är det bästa med ditt yrkesval?
- Finns det något som är mindre bra i yrket?

Ideal och verklighet

- Hur skulle du beskriva en typisk hkk-lärare? Vem är och hur betar sig en sådan?
- Passar du in på beskrivningen? Varför eller varför inte?
- Hur är, hur gör och hur betar sig en bra hkk-lärare?
- Är du en bra hkk-lärare?
- Vad är absolut viktigast i hkk? Vad bara måste eleverna få lära sig i ämnet?

Bemötande och status

- Hur tror du andra människor tänker om hkk-lärare och hkk-ämnet?
- Vilka förväntningar finns det på dig som hkk-lärare? Från skolledningen? Bland kollegor? Hos elever och föräldrar? I läroplanen/kursplanen? I samhället?
- Hur blir du bemött som hkk-lärare? Av kollegor, elever, familj och vänner?
- Hur ser lunch- och fikaraster ut för dig som hkk-lärare? Var äger de rum? Umgås du med kollegor då?
- Samverkar hkk-undervisningen med något eller några andra ämnen på skolan? Vilket/vilka och hur då?
- Vilken status skulle du säga att ditt ämne och din lärarkategori har på skolan? Vad tror du det beror på?

Minoritet och manlighet

- Idag finns det ungefär 130 män som är verksamma som hkk-lärare i Sverige. Hur kan det komma sig att endast 7 procent av hkk-lärarna är män?
- Vad skulle kunna få fler män att söka sig till yrket (eller till läraryrket över huvud taget)?
- Hur upplever du själv att det är att vara man i ett kvinnodominerat yrke? Finns det några särskild fördelar eller möjligheter? Nackdelar eller hinder?
- Finns det moment i hkk-lärarens vardag som du uppfattar som mer "kvinnliga" eller mer "manliga"? Vilka och hur kommer det sig?
- Hur är en "riktig karl"? Vilka beteenden eller handlingar är kännetecknande för en sådan?
- Stämmer denna beskrivning på dig? Är du en "riktig karl"?
- Är du samma person på jobbet som utanför jobbet? Eller fungerar du och betar du dig på olika sätt?

Övrigt/avslutning

- Finns det något mer du vill berätta om dig själv, ditt yrke eller ämnet hkk? Är det något jag har missat att fråga dig om?

Mindmap (Bilaga 5)



Samtycke till deltagande i intervjuundersökning (Bilaga 6)

Frågan om samtycke gäller deltagande i en intervjustudie inom ramen för en C-uppsats i ämnet hem- och konsumentkunskap vid Institutionen för kostvetenskap (IKV), Uppsala universitet, vårterminen 2014. Undersökningens preliminära problemställning rör hur manliga hkk-lärare ser på sin roll som män och pedagoger samt på hkk-ämnet i stort.

Intervjun beräknas ta ungefär en timme. Det enda som förväntas av deltagaren är att svara så gott det går på frågorna. Det finns inget rätt eller fel svar på de frågor som ställs.

Det är frivilligt att delta i undersökningen och deltagaren kan när som helst avbryta sin medverkan utan att behöva ange orsaken. Intervjun kommer att spelas in (bara ljud, inte bild), men den information som lämnas hanteras strikt konfidentiellt. Det inspelade materialet kommer sedan att transkriberas – skrivs ut ord för ord – och därefter raderas. Namn och annat som kan knytas till den enskilda deltagaren anonymiseras och kodas. Insamlade data förvaras på ett sådant sätt att ingen obehörig har tillgång till dem och materialet används endast inom ramen för denna studie. Den färdiga uppsatsen görs tillgänglig och sökbar elektroniskt, bland annat via *Digitala Vetenskapliga Arkivet (DiVA)*, www.diva-portal.org.

Det utgår ingen ersättning för deltagande i studien.

Jag har erhållit muntlig och skriftlig information om studien, och har även haft möjlighet att ställa frågor om undersökningen och fått dem besvarade.

Underskrift deltagare

Underskrift intervjuare

Namnförtydligande + datum

Namnförtydligande + datum

Uppsatsförfattare:

Magnus Myrberg

E-post: XXX

Telefon: XXX

Uppsatsförfattare:

Ylva Strömbäck

E-post: XXX

Telefon: XXX

Kursansvarig lärare:

Helena Elmståhl, professor i kostvetenskap, IKV, Uppsala universitet

E-post: XXX

Telefon: XXX