



Akademien för utbildning och ekonomi

**Vem styr i klassrummet?
En fallstudie av ledarskap i gymnasieskolans
estetiska program utifrån sex ledarskapsteorier.**

*Pouya Golrou och Carl Michael Karlsson
Mars 2012*

Examensarbete, 30 högskolepoäng
Didaktik, avancerad nivå

**Lärarprogrammet
Handledare: Anneli Frelin
Examinator: Elisabeth Björklund**

Golrou, Pouya & Karlsson, Carl Michael (2012): *Vem styr i klassrummet? En fallstudie av ledarskap i gymnasieskolans estetiska program utifrån sex ledarskapsteorier*. Examensarbete i didaktik. Lärarprogrammet. Akademin för Utbildningsvetenskap och Ekonomi. Högskolan i Gävle.

Sammanfattning

Syftet med det här examensarbetet är att undersöka och försöka förstå ledarskap i klassrummet utifrån sex olika ledarskapsteorier. Inom tidigare forskning har det skett en viss utveckling där man från att kategoriserat ledarskapet inom tydliga ramar, istället börjat se ledarskapet utifrån den kontext där den befinner sig. Resultatet har blivit att man förespråkat ett situationsanpassat ledarskap.

Utifrån frågeställningen *Hur kan man förstå balansen mellan lärarens kontroll och elevernas självkontroll i två olika ämnen utifrån sex olika ledarskapsteorier?* har fallstudie valts som metod. Med hjälp av videoobservationer och halvstrukturerade intervjuer har uppsatsskrivarna följt en musiklärare på gymnasieskolan i hans vardagliga arbete.

Utifrån analysen av empirin blir arbetets slutsats att informantens ledarskap är i linje med olika ledarskapsteorier utifrån vilken situation han befinner sig i. Det går också att utläsa att informanten främst växlar mellan mycket hög grad av lärarstyre och mycket hög grad av elevkontroll, men att han inte lika ofta befinner sig i skalan däremellan. Uppsatsförfattarna argumenterar för att det kan bero antingen på en flexibel ledarstil hos informanten, eller att hans personliga ledarstil krockar med vad han anser vara ett korrekt ledarskap utifrån hans uppdrag.

Nyckelord: Estetiska ämnen, fallstudie, gymnasieskolan, ledarskap, ledarskapsteorier, lärare, musikundervisning

Innehållsförteckning

Sammanfattning	2
1. Inledning	5
1.1 Syfte och frågeställning	5
1.2 Disposition	6
2. Bakgrund.....	6
2.1 Begreppsdefinition	6
3. Tidigare forskning	7
3.1 Ledarstilar i klassrummet	7
3.1.1 Den auktoritära, demokratiska och "låt gå" ledaren:	7
3.1.2 Teori X- eller Teori Y- inriktat ledarskap.....	7
3.1.3 Uppgiftsinriktad eller relationsinriktad ledarskap	8
3.1.4 Situationsanpassat ledarskap	8
3.2 Angränsande forskning.....	9
3.2.1 En lärares många roller	9
3.2.2 Rektorns ledarstilar	10
3.3. Sammanfattning	10
4. Teoribakgrund	10
4.1 Uppgiftsorienterad stil och elevorienterad stil	10
4.1.1 Beteendemodifikation.....	12
4.1.2 Själsäker disciplin.....	12
4.1.3 Disciplin och gruppleaderskap	13
4.1.4 Äkta och falska mål.....	13
4.1.5 Realitet, kontroll och kvalitet	14
4.1.6 Aktivt lärarskap.....	14
4.2 Sammanfattning	15
5. Metod	15
5.1 Metodval	15
5.1.2 Kvalitativ undersökning	16
5.1.3 Fallstudie (Case study).....	16
5.1.4 Metodkritik.....	17
5.2 Urval och genomförande.....	17
5.2.1 Informant.....	17
5.2.2 Forskningsetiska överväganden	18

5.2.3 Videoobservation	18
5.2.3.1 Genomförande av videoobservationer	18
5.2.4 Halvstrukturerade intervjuer.....	19
5.2.4.1 Genomförande av halvstrukturerad intervju	19
4.2.5 Analys av empiri	20
6. Resultat.....	21
6.1 Första observationen.....	21
6.1.1 Empiri	21
6.1.2 Analys	24
6.2 Andra observationen	26
6.2.1 Empiri	26
6.2.2 Analys	29
6.3 Tredje observationen	31
6.3.1 Empiri	31
6.3.2 Analys	33
6.4 Intervju	35
6.4.1 Inför intervjun.....	35
6.4.2 Intervjun	36
6.4.3 Analys	39
7. Slutsats	40
8. Diskussion.....	41
8.1 Metoddiskussion	42
9. Referenslitteratur	44

1. Inledning

Under vår tid på det kortare lärarprogrammet i Gävle har vi haft många intressanta samtal om ledarskap, både i utbildningen och på vår gemensamma arbetsplats. Vi har även under våra gemensamma bilturer upp till Gävle diskuterat vad som kännetecknar en bra lärare. Vilka färdigheter/ kunskaper behöver man som lärare för att uppfattas som en bra lärare?

Vi gick in och googlade på "vad är en bra lärare?" och fick upp en undersökning av ett lärarlag i Trollhättan. Lärarförbundet lokalt hade tillsammans med skolverket startat något som kallas "lärarakademien", där intresserade lärare kunde diskutera skolutvecklingsfrågor. Lärarlaget fastnade för att undersöka vad som kännetecknar en bra lärare. Sedan gjordes en enkätundersökning med 112 lärare, 266 elever och 116 föräldrar. Utifrån enkätundersökningen fann de att lärarens förhållningssätt är det absolut viktigaste, undervisningen kommer på andra plats. "Kreativitet, struktur, öppenhet och lyhördhet" är nyckelord enligt undersökning (www.lararforbundet.se).

Vi intresserade oss också för frågeställningen, Vilka teoretiska modeller finns det för ledarstilar? Om en lärare undervisar i olika ämnen, skiljer sig ledarstilen utifrån vilket ämne och grupp denne undervisar i?

Det var den senare frågan som väckte vårt fulla intresse. Vi undervisar båda i det estetiska ämnet teater och undervisar även till viss del i mer traditionella teoriämnen, så som kulturhistoria. Vi har diskuterat mycket om lärarens ledarskap förändras utifrån vilken typ av ämne man undervisar i och i så fall på vilket sätt.

1.1 Syfte och frågeställning

Vårt syfte är att undersöka ledarskapstilar, mer specifikt skillnader och likheter i ledarskapet hos en och samma lärare under lektioner i olika ämnen med gymnasieelever, inom estetiska programmet. Vi gör undersökning som fallstudium och begränsar studien till en lärare som undervisar i olika musikämnen.

Som utgångspunkt använder vi oss av sex ledarskapsteorier beskrivna av Stensmo (2000) som kommer redovisas ingående i teoriavsnittet.

Frågeställningen är enligt följande:

- Hur kan man förstå balansen mellan lärarens kontroll och elevernas självkontroll i två olika ämnen utifrån sex olika ledarskapsteorier?

1.2 Disposition

Arbetet är indelat i åtta kapitel. Under kapitel *Inledning* och *Bakgrund* redogörs kortfattat vad studien handlar om och dess relevans. Där presenteras även syfte och den frågeställning som ligger till grund för studien och som sedan redogörs under resultatkapitlet. Kapitel tre består av tidigare forskning och kapitel fyra en teoribakgrund, vars syfte är att ge förkunskaper om ämnet och beskriva Stensmos (2000) sex ledarskapsteorier. Metoden för studien redovisas i kapitel fem och efter resultatkapitlet, avslutas studien med ett kapitel om slutsatsen och ett kapitel om diskussion och framtida forskning.

2. Bakgrund

Hur kan en lärares arbetssätt beskrivas och hur ska det benämnas? Nedan följer några begreppsdefinitioner kring ämnet.

2.1 Begreppsdefinition

Enligt Jackson, Boostrom & Hansen (1993) ska begreppet lärarstil (teacher style) kopplas ihop med lärarens handling, på vilket sätt läraren handlar i olika pedagogiska moment. Det handlar inte om en lärares personlighet, även om de ibland är nära sammanflätade, utan om lärarens metod för att uppfylla den pedagogiska uppgiften. En lärarstil är inte "something that teachers necessarily take home with them at the end of the day, although some surely do" (Jackson, Boostrom & Hansen, 1993, sid. 37).

Maltén (2000) talar om ledarbeteende som bygger på tre sorters handlingar; *Målsättande handling*, som bygger på att inrikta sig på målet med undervisningen. *Problemanalyserande handlande*, som handlar om stimulansen att få eleverna själv vilja lära och den *kommunicerande handlingen*, som handlar om kommunikationen mellan lärare och elev.

Stensmo (2000) använder begreppet ledarstil konsekvent i boken *Ledarstilar i klassrummet*. Han hänvisar till en studie av lärares olika ledarstilar och uppgifter, vilket förtydligas i teoribakgrunden. Vi kommer i denna studie att använda begreppet ledarstil för att anknyta till Stensmos granskning och begreppsdefinitioner av teorier inom pedagogiskt ledarskap. Vi kommer att gå direkt till primärkällan i de fall där forskningen är utgiven och fortfarande är möjlig att få tag i.

3. Tidigare forskning

3.1 Ledarstilar i klassrummet

Enligt Stensmo (2000) behöver en lärare minst tre typer av kompetenser för att utföra sina uppgifter i skolan och i klassrummet; ämneskompetens, didaktisk kompetens och ledarkompetens (Stensmo, sid. 9). Ämneskompetensen handlar om lärarens akademiska och praktiska kunskaper om det ämne läraren undervisar i. Didaktiska kompetensen om kunskaperna om hur ramen ska se ut för undervisningen och Ledarkompetensen innebär de kunskaper läraren har att leda och organisera arbetet i klassrummet.

Det som ligger i vårt intresse är de två sista kompetenserna i Stensmos uppräknade, didaktisk- och ledarkompetensen. Det är här man kan börja diskutera kring den lärarstil som präglar en lärare. Maltén (1997) som forskat inom området beskriver i sin bok pedagogiska frågeställningar fyra forskningar om ledarstilar:

3.1.1 Den auktoritära, demokratiska och "låt gå" ledaren:

Under senare delen av 30-talet forskade Kurt Lewin och Ron Lippitt om ledarbeteende och kom fram till tre typer av ledarskap:

Den auktoritära ledaren styr ensam sin grupp, tar alla initiativ och rådgör sällan med gruppen. Både beröm och klander utgår från ledaren.

Den demokratiska ledaren låter gruppen ta aktiv del i planering och genomförande. Ledaren är mån om att stödja och stimulera kommunikationen och det goda gruppklimatet i gruppen.

Den "låt-gå" mässige ledaren uppträder passivt och eftergivet. Ledaren ger endast råd när den blir tillfrågad. Ledaren lämnar gruppen för sig själv och undviker konflikter. (Maltén, 1997)

3.1.2 Teori X- eller Teori Y- inriktat ledarskap

Douglas McGregor gjorde under 60-talet en rad sociologiska studier av ledningsformer inom olika organisationer. McGregor (1966) utgick från utgångspunkten att valet av ledarstil styrs av de antaganden ledaren/läraren gör om sina medarbetare/elever. Alltså att ledarstilen är präglad av vår människosyn. McGregor strukturerade två teorier som bygger på olika människosyner:

Den med teori X ser eleverna som naturligt lata och undviker arbete så mycket som möjligt. Eleverna vill bli styrda för att undvika ansvar och undviker gärna initiativ. Ledaren måste locka eleverna med belöningar och hota med straff om eleven inte gör vad den ska.

Den med teori Y ser eleverna som eget aktiva individer som gärna gör arbetet med glädje för sin egen tillfredsställelse. Eleverna vill själva leda och kontrollera sitt eget arbete mot mål som hon upplever som angelägna. Eleverna tar själva ansvar för att söka kunskap (McGregor, 1966, sid. 31-48).

3.1.3 Uppgiftsinriktad eller relationsinriktad ledarskap

Robert Blake och Jane Moutons (1964) gjorde under 1960-talet ett flertal studier i att belysa effekten av ett ledarskap. De beskrev bland annat att det finns ett uppgiftinriktad ledarskap (concern for production) som bygger på stark styrning av ledaren mot ett specifikt mål, och ett relationsinriktad ledarskap (concern for people) som bygger på att skapa en god atmosfär, uppmuntra medarbetarna/elevernas egna initiativ och att skapa ett lugnt och behagligt arbetstempo. Enligt Blake och Mouton (1964) är bästa ledarskapet en kombination av dessa.

3.1.4 Situationsanpassat ledarskap

Under senare år har Paul Hersey och Ken Blanchard (2008) forskat runt det som kom att kallas det situationsanpassade ledarskapet. Man kan se forskningen som ett svar på den tidigare forskningen som vi tidigare beskrev. Den föregående forskningen om ledarstilar byggde i stor utsträckning på ledaren och dennes inställning till dem han/hon ska leda. Hersey och Blanchard (2008) menar att ledaren också ska ta in fler aspekter i valet av sin ledarstil. Gruppen och individernas mognadsnivå och typ av uppgift styr på vilket sätt ledaren ska leda. I början av en läroprocess måste ledaren styra mer, medan alltefter mognadsgraden och erfarenheten ökar, kan ledaren successivt dra ner på styrningen.

Inom Chefledarskap har den här metoden används flitigt. Johansson och Svanberg (1982) har i sin bok *Chefen som ledare* förtydligat den situationsanpassade ledarskapet utifrån chef perspektiv. De beskriver att "det är mognadsnivån som avgör vilken ledarstil, som i den specifika situationen är den mest framgångsrika" (sid. 47). De hänvisar till att det finns två slags mognadsfaktorer; Arbetsmognadsfaktor och psykologisk mognadsfaktor.

	Arbetsmognadsfaktorer	Psykologiska mognadsfaktorer
1	Tidigare arbetserfarenhet	Vilja att ta ansvar
2	Kunskaper om arbetets innehåll	Prestationsmotivation
3	Förståelse för arbetets krav	Engagemang
4	Förmåga till problemlösning	Uthållighet
5	Förmåga att ta ansvar	Attityd till arbete
6	Klara av deadlines	Initiativ
7	Uppföljning	Självständighet

Figur 1. Figuren illustrerar relationen mognadsfaktorer, arbets- och psykologiska mognadsfaktorer (Johansson, Svanberg 1982, sid 49)

Utifrån dessa faktorer kan chefen välja vilken styrning i ledarskapet som behövs för att skapa allra störst effekt.

3.2 Angränsande forskning

Vi har även valt att redogöra ett par avhandlingar som berör angränsningsområdet till det vi har studerat. Dels Anneli Frelins (2010) forskning *Teachers' Relational practices and professionalism*, som berör studier om lärarens relationsarbete till sina elever, samt Anna Maria Svenssons (2010) avhandling *Rektors ledarskap – styrningssammanhang och stil, som berör olika ledarstilar utifrån rektorsperspektivet*. Vi väljer att relatera forskningen direkt in i vårt arbete för att göra den relevant i sitt sammanhang.

3.2.1 En lärares många roller

Anneli Frelin (2010) berör lärarens olika roller. I hennes studie är den ämnesdidaktiska kunskapen inte i fokus, utan att läraren i relation till undervisningen visar olika sätt att nå fram till sina elever. ”... att samla på sig förtroendekapital i relation till en elev menar de (lärarna) att man gör över tid, genom många positiva möten...” (Frelin, 2010, sid 206). Förhållningssättet är a och o i arbetet med att förmedla kunskap. Frelin (2010) avslutar med att hävda ”... att det finns tillfällen då relationen i skolan är i behov av hårt och medvetet arbete från lärarens sida för att vara eller bli undervisningsrelationer” (Frelin, 2010, sid. 210).

3.2.2 Rektorns ledarstilar

Anna-Maria Svensson (2010) har närmare studerat olika ledarstilar, men i hennes fall handlar det om rektorns ledarstil. Hon beskriver fyra olika ledarstilar/förhållningsätt för en rektor; Integreraren som strävar efter att skapa och upprätthålla relationer, entreprenören som går i förväg och väljer utvecklingsprojekt och rikta in sig på att skapa resultat, producenten strävar efter att etablera mål och standarder för prestationer samt sörja för problemlösningar och resultat för kunder/elever. Samt byråkraten som strävar efter att känna till och följa reglerna samt undgå fel och brister. (Svensson, 2010, sid 13-14).

Svensson (2010) har även som en del av sin undersökning studerat förändringarna över tid, efter vilka krav som ställs på rektorer. Utifrån annonsbeskrivningar såg hon att rektorns meriter förskjutits på tio år från att ha god pedagogisk förmåga till kravet att vara en tydlig ledare.

3.3. Sammanfattning

Den tidigare forskningen berör olika aspekter av ledarstilar. Bland annat studerar man ledarstilen utifrån hur läraren agerar i skolsituationen (Lewin & Lippit 1938). Man undersöker om läraren styr eller inte styr undervisningen, kontroll, tillrättavisningar, beröm och klander, eller passivitet, eftergivenhet och undvikande av konflikter. Den demokratiska ledarstilen, där initiativen kommer ifrån både från elever och lärare rekommenderas. Den här forskningen tangerar också McGregors (1966) studier om människosyn, att se eleverna som lata och därför styra undervisningen, eller se eleverna som aktiva individer, där läraren mer lämnar över ansvaret till eleverna.

Den senare forskningen (Frelin 2010, Hersey & Blanchard 2008) tyder på att kategorisering av människosyn och ledarstilar inte är lika framträdande, utan att flera aspekter både i läraren och elevernas kontext behandlas. Så som t.ex. arbetssituationen, arbetsmiljön, mognadsnivån, gruppstorlek och sociala aspekter, såsom gruppdynamik och social tillhörighet. Ledaren ska utgå ifrån ett situationsanpassat ledarskap, där inget är svart eller vitt.

4. Teoribakgrund

4.1 Uppgiftsorienterad stil och elevorienterad stil

Stensmo (2000) har i sina fallstudier tittat närmare på när lärare använder uppgiftsorienterad, kontra elevorienterad stil. Han hänvisar till Cliff Turney, australiensk skolforskare om att läraren har fem

ledaruppgifter: Planering, kommunikation, motivation, organisering och kontroll. Stenmos egen utgångspunkt av ledaruppgifter utgår från: Planering, Individualisering, gruppering, motivation och kontroll.

Planeringen är en central uppgift som håller ihop de övriga fyra arbetsuppgifterna. Individualisering är kopplat till styrdokumentet och elevens uppgifter i ämnet, medan gruppering är kopplat till gruppammansättningen och gruppdynamiken. Motivation handlar om att få eleverna motiverade i sin egen lärandeprocess och kontroll de gemensamma regler och normer som ska följas. (sid 9-11)

Utifrån de fem ledaruppgifterna har Stensmo skapat en matris för sex teoretiker som sätts in i "skalan", från en hög grad av lärarkontroll som finns i ena änden till graden av elevers självkontroll i den andra. De sex teoretikerna är från vänster till höger; Sonia Burnard, Lee och Marlene Canter, Jacob Kounin, Rudold Dreikur, William Glasser och Thomas Gordon. Namnen i figuren är skrivna lodrätt.

Lärarkontroll				Elevers självkontroll	
B	C	K	D	G	G
U	A	O	R	L	O
R	N	U	E	A	R
N	T	N	I	S	D
A	E	I	K	S	O
R	R	N	U	E	N
D			R	R	

Figur 2. Figuren illustrerar de sex teoretikerna i relation till varandra, från lärarkontroll till elevers självkontroll (Stensmo, 2008. Sid. 241)

Vi har valt att utifrån de fem ledaruppgifterna (planering, individualisering, gruppering, motivation och kontroll) beskriva de sex teoretikerna med början i de som beskriver en hög grad av lärarkontroll till de som beskriver en hög grad av elevers självkontroll.

4.1.1 Beteendemodifikation

Mycket av Sonia Burnards arbete bygger på B.F. Skinners teorier om så kallade beteendemodifikations tekniker. "Skinners psykologi baseras på att allt mänskligt beteende är respons på händelser i den omgivande fysiska och sociala miljön (i Stensmo, 2000. sid 23). Planeringen innefattar "dokumentering av ett visst elevbeteende för att fastställa baslinje, innan man sätter in en åtgärd, undersökning av hur olika typer av konsekvenser fungerar för olika elever" (i Stensmo, 2000, sid. 53). Slutligen planeras uppföljning och utvärdering av arbetet. Individualiseringen är av stor vikt i Burnads teorier. Varje elev analyseras noggrant och får ett individuellt program som den ska följa. Grupperingen används först och främst som ett kollektiv. Klassen/gruppen är en påtryckare vid händelser där olämpligt beteende uppvisas. Både motivationen och kontrollen utgår från en stark lärarpåverkan. Genom belöning och bestraffning försöker läraren påverka eleverna att fokusera på den viktigaste delen i undervisningen, lösa uppgifterna i klassrummet. Vanliga aktiviteter i denna teori bygger på modellinläring. "Lära sig genom att härma"(i Stensmo, 2000, sid. 27).

4.1.2 Själsäker disciplin

Paret Lee och Marlene Canter teori är inspirerad av psykologerna Robert Albert och Michael Emmons.

Själsäkert handlande främjar jämlikhet i människors relationer, ger oss möjligheter att främja våra viktigaste intressen och hävda oss utan onödig ängslan, att tryggt uttrycka äkta känslor och utöva våra rättigheter utan att inkräkta på andra (i Stensmo, 2000, sid. 58).

Planering av ordning och reda går som en röd tråd genom Canters arbete. De likställer disciplinen med själva undervisningen. Individualiseringen används främst på de elever som inte "passar" in i disciplinsprogrammet. Grupperingen är av mindre vikt i Canters teorier, men används vid "goda gruppbetenden" som en morot, för som Stensmo (2000) säger... "till ett trevligt inslag i skolvardagen" (sid. 81). Även här är motivationen av yttre stimulans. Läraren belönar sina elever vid gott uppförande och god arbetsmoral. Canters idéer bygger på att kontroll, läraren tar befälet i klassrummet och "formar livet i klassrummet utifrån sina behov av ordning och reda." (ibid). Genom ordning och reda, skapar man regler att följa i klassrummet. Skapar ett bemötande/dialog där du inte kränker eller tillåter regelbrott, utan styr med tydlighet "vi gör inte så här i klassrummet"

4.1.3 Disciplin och gruppledarskap

Amerikanen Jacob Kounin är inspirerad av den tidigare nämnda psykologen Kurt Lewin. Kounin (1970) uppmärksammade den så kallade "Krusningseffekten" (Ripple effect). Att genom en tillrättavisning av en elev kan läraren påverka de andra. Disciplin och gruppledarskap kan man säga är huvudord i hans teori. När det gäller planeringen måste läraren vara flexibel. Vad som helst kan hända i klassrummet och därför behöver du hela tiden revidera planeringen. Individualiseringen är sekundär i Kounins teori, istället pratar han om gruppen som central. Läraren ska ha gruppfokus att hantera hela klassen som grupp. Genom *medvaro* (ha ögon i nacken) och överlappning (hantera flera aktiviteter) samtidigt, skapar man ett disciplinerat och kontrollerat ledarskap. Läraren ska skapa intressanta uppgifter som gör att eleven själv blir motiverad. Genom att läraren hela tiden är "på tårna" och stoppar eventuella dåliga beteenden innan de sker, eller innan eleven får tråkigt. Kounin menar att det goda klassrumsklimatet kännetecknas av ett högt och jämnt aktivitetsflöde (Kounin, 1970, sid. 92)

4.1.4 Äkta och falska mål

Rudolf Dreikurs är inspirerad av psykologen Alfred Adlers och Sigmund Freuds arbete. Centralt i Dreikurs arbete är att skolans viktigaste uppgift är att förbereda barnet för ett liv i arbete och gemenskap. Planeringen bygger på att hålla ordning på det sociala livet i klassen. I Dreikurs klassrumstanke innefattas även elever med särskilda behov. Individualiseringen är därför fokuserad på att främja alla elevers inläring och gruppen har som syfte att lära sig av varandra. Uppmuntran är primär i arbetet att få eleverna motiverade. Dreikurs menar att eleverna lär sig fortare om de får uppmuntran mot de beteenden som går att uppnå genom mer ansträngning. Uppmuntran är inte samma sak som belöning enligt Dreikurs begreppsdefinition. Lärarens mentalhygieniska klassrumsarbete går bland annat ut på att upptäcka och påvisa falska mål, som till exempel störande beteende i klassrummet, med att ersätta dessa till äkta mål som självdisciplin.

Kontrollen handlar om att eleverna skall lära sig disciplin och självdisciplin utifrån följande utgångspunkter:

1. Eleverna är ansvariga för sitt eget beteende/handlingar.
2. Eleverna måste respektera sig själv och andra.
3. Eleverna har ett ansvar för att påverka varandra att välja lämpliga och ändamålsenliga klassrumsbeteenden.
4. Eleverna har ansvar för de regler som gäller i deras klassrum och de logiska konsekvenserna av att följa dem eller bryta mot dem. (Stensmo, 2000, s. 120)

Den bästa läraren i denna stil är den demokratiska läraren (Stensmo, 2000 s. 121). Dreikurs menar att man ska undvika straff och belöning och istället förlita sig på att eleven själv ser konsekvenser av sitt handlande.

4.1.5 Realitet, kontroll och kvalitet

Den Amerikanska psykiatern William Glasser baserar sina teorier på den humanistiska psykologin. Glassers teorier spänner över mer än trettio år och därför finns en viss förskjutning i teorisammanfattningen enligt Stensmo. Glasser (1996) bygger planeringen på tio disciplineringssteg, som kan sägas innefatta ett åtgärdsprogram för elever med störande beteende. Individualiseringen är central i Glassers teori, som utgår från att eleven själv ska följa upp och utvärdera sina individuella uppgifter. Läraren ska fungera som en coach på vägen till målet. Klassråd är också ett viktigt inslag i undervisningen. Gruppen ska utveckla en samarbetsförmåga och ofta jobba i grupparbeten för att utveckla denna förmåga. När det gäller motivationen talar Glasser liksom Maslow (Evenshaug, Hallen, 2008) om behov som är grunden för motivationen:

1. Att överleva och fortplanta sig.
2. Att bli älskad, älska och tillhöra.
3. Att vinna makt.
4. Att vara fri.
5. Att ha roligt. (Glasser, 1996, s 32-41)

Dessa behov är enligt Glasser det som präglar elevernas beteende i klassrummet. Glassers arbete bygger mycket på utagerande elever. Kontrollen bygger på att vuxna kan påverka och kontrollera barn. Men genom att eleverna får positiva inlärningsbilder, skapar eleven en positivare tro till sin inläring.

4.1.6 Aktivt lärarskap

Amerikanen och psykologen Thomas Gordon är inspirerad av C. R Rogers teorier om fenomenologiskt psykologi, där egna upplevelser och erfarenheter är i centrum. Planeringen är viktig och ska vara noggrant genomtänkt för att man skall kunna fokusera på uppgiften. Läraren planerar en inskolning för varje ny grupp och utvecklar strategier och metoder för att på bästa sätt utveckla arbetet. Varje människa är unik och därför är individualiseringen central för att anpassa lärandemiljön till varje enskild elev. Gordon förespråkar inte helklass utan vill istället att grupperingen ska bestå av smågrupper och halvklassupplägg. Motivationen bygger på uppmuntran och enligt Gordon (1977) finns det fyra sätt att bekräfta och få eleven att bli aktiv:

1. Att lyssna passivt. Låt eleven prata om vad som trycker den.

2. Instämmande "muttrande". Det hjälper den som talar, om du visar, att du är med och känner med henne/honom.
3. Dörröppnare. För den som har svårt att komma igång kan "dörröppnaren" hjälpa eleven att gå djupare in på något: "vill du säga lite mer om det här?" "Det här verkar viktigt." osv.
4. Aktivt lyssnande: speglar och omformulerar för att visa att du förstått. (Gordon, 1977, sid. 52-54)

Gordons teori handlar i hög grad om självkontroll. Läraren själv kan inte kontrollera elevernas beteende, utan eleverna själva ska lära sig kontrollera och förstå sina klassrumsbeteenden. (Gordon, 1977)

4.2 Sammanfattning

De sex teoretikerna som redovisats i detta kapitel utgår antingen ifrån tydlig lärarkontroll, liksom Burnards belöning och bestraffningsmetod och Canters planering av ordning och reda, till en tydlig förskjutning till elevernas självkontroll, som till exempel Glassers, "coaching" och Gordons uppmuntringsmetod. I mittenfåran är Kounins disciplin och gruppleaderskap och Dreikurs konsekvensmetod centrala för en demokratisk ledarstil. I resultatets analys förtydligar vi närmare vår informants ledarstil utifrån de sex teoretikerna.

5. Metod

Vi kommer i metodavsnittet visa på våra val av metod. Hur förberedelserna har gått till, hur vi gjorde urvalet, datainsamlingen och analysen för att svara på frågeställningen.

5.1 Metodval

Hermeneutiken kan sägas vara positivismens raka motsats. Hermeneutiken betyder ungefär tolkningslära och är numera en vetenskaplig riktning där man studerar, tolkar och försöker förstå grundbetingelserna för den mänskliga existensen. (Patel & Davidsson, 2008. Sid. 28)

Den här undersökningen baseras på ett tolkande av empirin där forskarna är medvetna om sin egen oförmåga att vara objektiv och redogör för sin förståelse så att läsaren lättare kan förstå de tolkningar som görs (Rosenqvist & Andrén 2006, sid 32-35). I denna betydelse har den en hermeneutisk ansats.

5.1.2 Kvalitativ undersökning

Den hermeneutiska forskningen använder sig oftast av kvalitativa undersökningsmetoder för insamling av empiriskt material (Rosenqvist, Andrén 2006, sid. 34). Taylor och Bogdan (1984) definierar en kvalitativ studie med åtta punkter:

1. Kvalitativ forskning är induktiv. Forskaren finner begrepp, insikter och förståelse genom materialet.
2. I kvalitativ metod studerar forskaren miljön och människorna utifrån ett holistiskt perspektiv, som en helhet.
3. Kvalitativa forskare är uppmärksamma på sin egen inverkan på de människor de studerar.
4. Kvalitativa forskare strävar efter att förstå människor utifrån deras referensramar.
5. Den kvalitativa forskaren försöker stänga av eller lämna sina egna åsikter, perspektiv och föreställningar åt sidan.
6. För den kvalitativa forskaren är alla perspektiv värdefulla. Forskaren söker inte "sanningen" eller "moralen" i människors handlande, utan snarare en detaljerad förståelse för andra människors perspektiv.
7. Kvalitativ metod är humanistisk och
8. Kvalitativa forskare betonar validitet. Genom att hålla sig nära den empiriska världen försäkras de att presenterade data och vad människor faktiskt sagt och gjort stämmer väl överens.
(Taylor & Bogdan 1984, sid 5-7, Färm 1999, sid. 83)

Utifrån det här förhållningssättet, närheten till forskningsområdet och informanten kommer vi i datainsamlingen visa på en kvalitativ undersökning.

5.1.3 Fallstudie (Case study)

Vi har valt fallstudie som vår pedagogiska forskningsmetod. Bell (1993) talar om att denna metod passar bra, när man vill gräva djupare i en frågeställning under begränsad tid. "styrkan med fallstudiemetoden är att den gör det möjligt för forskaren att koncentrera sig på en speciell händelse eller företeelse och försöka få fram de faktorer som inverkar på företeelsen i fråga." (Bell, 1993, sid. 16)

Backman (2008) förtydligar även att metoden passar väl till det kvalitativa perspektivet och den grundläggande "förståelsen" för undersökningen.

Naturligtvis finns det andra undersökningsmetoder inom det kvalitativa perspektivet som likväl kan ge undersökningen tydlighet och förståelse för den komplexa hermeneutiska ansatsen, så som litteraturstudier, etnografiska undersökningar och annan typ av observationsforskning, men vi är intresserade av att undersöka en lärares ledarstil i en kontext som är så verklig som möjlig och därför har vi valt fallstudie.

5.1.4 Metodkritik

Backman (2008) påtalar att det finns risker med metoden. ”den kontextuella ansatsen gör att man ibland ställs inför svårigheter när man skall avgöra vad som faktiskt är ett fall, hur och var man ska dra gränserna.” (Backman, 2008. Sid. 55).

Bell (1993) skriver också att metoden fallstudie ofta får kritik för att det är svårt att kontrollera informationen via oberoende källor och att det därmed finns risk för snedvridna resultat. De som är kritiska till metoden påpekar ofta ” att det normalt inte går att generalisera resultatet från fallundersökningar och ifrågasätter värdet med att studera en enda händelse eller företeelse.” (Bell, 1993. Sid. 16).

Patel & Davidsson (2008) påpekar vikten av att ge en så fyllig bild av det aktuella fallet som möjligt och därför ha flera olika datainsamlingsmetoder.

5.2 Urval och genomförande

De metoder som används i denna undersökning är ostrukturerade intervjuer (Stukát 2005, sid 39-42) som har analyserats utifrån Kvalessju stadier (Kvale 1997, sid 105-106) och Videoobservationer (se Videoobservation).

5.2.1 Informant

Vi valde att ha en informant som är lärare på samma skola som oss, dels för att följa Taylor och Bogdans (1984) råd om närheten till forskningsområdet och få en så stor helhet som möjlig, men också rent geografiskt och tidsmässigt. Den skola där undersökningen genomförts är den enda skolan som erbjuder estetiska programmet i sin helhet, i vår del av Sverige. Vår informant i den här studien är musiklärare som undervisar elever som vi själva inte undervisar. Vidare har vi fått en positiv bild av läraren och har fått uppfattning om att han besitter ett gott ledarskap baserat på intresse för yrket och lång erfarenhet. Dessutom så har han ämnen som vi själva inte kan något om och därför har vi ingen bild av hur ledarskapet inom deras ramar skulle kunna se ut.

Informanten kommer i den här undersökningen att benämnas som informanten eller M. Eleverna i klassen kommer att få fingerade namn, eller endast kallas elev.

5.2.2 Forskningsetiska överväganden

Trost (2005, kapitel 6) förklarar det som ytterst viktigt att inte bara de deltagande i studien utan även de ansvariga för den verksamhet där de finns ska känna till och godkänna undersökningen. Inför undersökningen har estetprogrammets rektor, informanten och klassen informerats om undersökningen och dess syfte och fått möjlighet att tacka nej till deltagandet. Informanten kommer också få chansen till läsning och framföra synpunkter av examensarbetet innan det publiceras. Något som även höjer forskningens validitet (Kullberg 2009, sid. 75).

Vidare för att inte riskera en konflikt med tystnadsplikten inom skolan, benämns inga elever vid namn. Dessutom är eleverna informerade om att observationernas fokus är på deras lärare och inte de själva. I enstaka fall när elevnamn står med i citat ur observationerna har vi bytt ut elevens riktiga namn för att säkra elevernas anonymitet.

5.2.3 Videoobservation

Stukát (2005, sid. 50) påtalar fördelen med en videoobservation för att senare kunna titta igenom materialet utan att gå miste om någon del. Vi såg det också som viktigt att vi som observatörer kunde titta tillbaka på de inspelade lektionerna och diskutera händelseförloppet och därmed fördjupa analysen.

Vårt förhållningssätt har varit liksom Patel och Davidsson (2008, sid 95-97) kommenterar, en icke deltagande observation, där vi varit kända av informanten. Vi är därför medvetna om att vår närvaro kan påverka gruppen och informantens "naturliga" förhållningssätt.

Stukát (2005, sid 50-51) skriver att vid vanlig osystematisk observation så ska man befinna sig utanför gruppen och rikta sin uppmärksamhet på något särskilt område som skall studeras. I det här fallet var fokus på informanten och det var honom som kameran följde.

5.2.3.1 Genomförande av videoobservationer

Sammanlagt har vi observerat tre lektioner, en lektion i ämnet Nutida konst (inriktad på musikhistoria) och två lektioner i ämnet Arrangering och komposition. Lektionen i kulturhistoria var tidsmässigt 75 minuter lång och ägde rum i ett traditionellt klassrum, skolbänkar i riktning mot katedern och whiteboardtavlan. Rummet innehöll även ett piano och ett högra databord med

möjlighet till anslutning till storbildsprojektor. Eleverna bestod av en årskurs treklass med inriktning estet musik.

De två andra lektionerna i ämnet *Arrangering och komposition* ägde rum under två veckor. Det var samma veckodag och tid vid de båda lektionstillfällena och med samma undervisningsgrupp, tredjeårselever med inriktning estet musik som hade valt kursen. Lektionen var tidsmässigt 75 minuter per tillfälle. Klassrummet var en så kallad musikdatorsal där eleverna sitter vid bänkar med fasta datorer. Dessa datorer var utrustade med diverse musikprogram och en keyboard är kopplad till varje dator. Längst fram fanns en lärarplats som är vänd mot eleverna, där det finns samma tekniska utrustning som vid övriga platser med den skillnaden att den här datorn var även kopplad till klassens projektor.

Inför varje lektion riggades kameran upp längst bak i klassrummet. Informanten fick tillfälle att presentera oss och vi gick muntligen igenom forskningens form och syfte och gruppdeltagarna gavs möjlighet att avstå ifrån att delta i forskningen (alla accepterade att delta), så rullade kameran igång och observationen startade.

Efter videoobservationen gick vi igenom materialet tillsammans och gjorde noteringar som kunde kopplas till de sex teoretikernas lärarstil. Exempel från videoobservationerna strukturerades under vardera teorin.

5.2.4 Halvstrukturerade intervjuer

Med halvstrukturerad intervju menas enligt Kvale (1997) att "Den omfattar en rad teman och förslag på frågor. Men på samma gång finns möjlighet att göra förändringar vad gäller frågornas form och ordningsföljd om så krävs för att följa upp svaren och berättelserna från den intervjuade" (sid 117). Metoden är enligt Stukát (2005) och Bell (1993) följsam och anpassningsbar men tidskrävande. Vår intervju utgick från Stensmos (2000) fem teman: Planering, individualisering, gruppering, motivation och kontroll.

5.2.4.1 Genomförande av halvstrukturerad intervju

Trost (2005, sid. 44-45) menar även att det är viktigt med de yttre ramarna kring en intervju. Genom att intervjun genomförs i lugn och ro och inte styckas upp fick vi fram ett rikt material som sedan bearbetats enligt Kvales sju stadier (Kvale, 1997). Intervjun skedde inför det sista observationstillfället. Platsen var i samma klassrum som kommande observation av två anledningar: Dels så ville vi att M (informanten) skulle känna sig hemma och dels innebar elimineringen av lokalbyte viss tidsbesparing vilket gav längre intervjutid. Vi valde att använda intervjumodellen som

beskrivs i boken *den kvalitativa forskningsintervjun* av Kvale (1997, sid 105-106) för att den belyser de aspekter, som vi vill få fram. Kvale (1997) delar in intervjun i sju steg som redogörs härnedan tillsammans med hur de praktiserats i arbetet med det här examensarbetet.

1. Tematisering: Klargörande av vilka problemområden man är intresserad av. I intervjuerna med informanten har fokus legat på ledarfrågor. Vi har varit intresserade av att ta reda på vilken av Stensmos (2000) ledarstilar som han använder sig av och hur han ser på sitt eget ledarskap i ett pedagogiskt sammanhang. Vi utgick ifrån Stensmos (2000) ledaruppgifter; planering, individualisering, gruppering, motivation och kontroll och ställde frågor för att få informantens syn på de olika områdena.
2. Planering: Studiens detaljer görs upp. Detaljer kring metoden styrs upp och de etiska aspekterna beaktas.
Denna studie fick utgå ifrån de ramar som fanns angående tid och tillgänglighet och formades som tidigare skrivits.
3. Intervjusituationen: Bestod av ett samtal som utgick ifrån informantens syn på ledaruppgifterna (Stensmo, 2000) men också informantens ledarskapsfilosofi och upplevelse av lärarrollen.
4. Utskrift: Efter intervjutillfället sammanställdes och sammanfattades samtalet i skriftlig form.
5. Analys: Analysen skedde dels direkt under samtalet men materialets ställdes också mot de sex teorierna och det observerade empirin för en analys.
6. Verifiering: Håller resultatet för en kritisk granskning?
Informanten tog del av rapporten där en sammanfattning av intervjuerna och intervjuanalys ingår och granskade den före publicering med syfte att kontrollera om han kunde ställa sig bakom våra tolkningar.
7. Rapportering: En vetenskaplig rapport där intervjuerna är en del av empirin skrevs och ger möjlighet till fortsatta diskussioner i ämnet.

4.2.5 Analys av empiri

Empirin som består av en intervju och tre observationer med informanten har analyserats genom att den ställts mot de sex teoretiker som Stensmo (2000) använt sig av och jämförts med dessa utifrån de fem ledaruppgifterna planering, individualisering, gruppering, motivation och kontroll som Stensmo (Ibid.) har definierat hos dem.

Under analysen har vi gått igenom varje observation och intervjun flera gånger och för varje gång har vi utgått från en teoretiker och letat efter tecken som varit i linje med deras teori. Vi har också försökt hitta och påvisa konkreta exempel som visar på våra tolkningar av empirin.

6. Resultat

Resultatet består av observationer av tre lektioner och en längre intervju med informanten som redovisas och ställs emot tidigare nämnda teoretiker i en analysdel.

6.1 Första observationen

6.1.1 Empiri

Lektionssalen är ett klassiskt klassrum med bänkarna uppradade bredvid varandra och vända mot tavlan. Längst fram finns förutom lärarens vanliga plats med bord och stol även ett högre runt bord på vilken M har placerat en dator och kopplat den till klassrummets projektor. Här finns också ett piano.

Vid lektionens början finns 11 elever närvarande. M står längst fram i klassrummet, blickar rak fram och förklarar dagens upplägg av lektionen. Föregående lektion har klassen börjat med 50- och 60-talets musikhistoria genom att titta på en dvd och idag ska de gå igenom en powerpointpresentation och till en början repetera ifrån tidigare lektioner. Han berättar att de framöver ska fördjupa sig lite och även gå in på 60-talet ”och sedan blir det nå’t nytt form av prov i början på nästa termin då, kan jag tänka mig”. Eleverna ska också få en uppgift innan de går ifrån lektionen. Han berättar att de har två veckor på sig att lösa inlämningsuppgiften och att den består av tre olika frågeställningar som han vill att de ska behandla. Därefter berättar han att några av eleverna ska vid lektionens slut också få en lapp (han syftar till så kallade handlingsplaner vid risk för icke godkänd som lärarna i kommunens gymnasieskolor ger elever som av någon anledning riskerar att inte uppfylla kursmålen). Han förklarar sedan att dessa lappar främst riktar sig till de elever som ”undvikit” provet som han uttrycker det. Därpå går han in på lektionens egentliga innehåll.

M frågar eleverna vad de minns om femtiotalet och säger till dem att sitta tre och tre och ”bikupa” (prata i smågrupper) om det och ”få igång hjärnan” medan han plockar fram powerpointen. Han uppmanar dem att även fundera på vad som hände politiskt i världen. Eleverna börjar direkt diskutera och informanten plockar snabbt fram sin powerpointpresentation innan han går runt bland grupperna och lyssnar på deras diskussioner.

Sedan ställer M sig vid datorbordet och talar till hela klassen. Han berättar att de nu ska ha en snabbrepetition. Han fortsätter med att berätta att det inte är någon slump att rocken får sitt genomslag under 50-talet. Han nämner att det har föregåtts av ett antal musikstilar men att man säkerligen kan skriva "en hel avhandling" om varför genombrottet kommer under 50-talet. Han frågar klassen om det finns annat på 50-talet som påverkar det här skeendet, och fortsätter med ytterligare en fråga: "Ja, vad händer under 50-talet? Det vet vi ju lite nu. Amanda, du vet ju det. Du sa nå't hörde jag. Säg nå't."

Eleven tvekar och börjar svara något om musikstilar. M avbryter henne och tydliggör att de inte pratar om musikstilar utan omvärlden. Eleven gör ett nytt försök genom att svara "globaliseringen". M bekräftar eleven genom att svara: "Just det, det kommer att ha mera betydelse när vi pratar om 60-talet va"?

En annan elev räcker upp handen och får ordet. "Sekulariseringen" är hennes svar som M upprepar och talar om för de övriga att sekulariseringen hade sin början under 50-talet. Han förklarar lite lätt vad som menas med det och säger att de kommer att återkomma till det. Sedan fortsätter han:

Men det jag tänkte på egentligen var att 50-talet präglas av två olika politiska motsättningar egentligen. Vad menar jag då? (Han pausar för att få in ett eventuellt svar från eleverna som uteblir). Å ena sidan har man en oerhörd... (paus för att invänta svar) vadå?(återigen paus) Vad har man för framtidssyn i 50-talet? Vad tror man om livet i västerlandet? Vad har vi haft bakom oss?

Eleverna förstår hans poäng och flera säger "andra världskriget" rakt ut. M fortsätter och berättar att med andra världskrigets slut och bildandet av FN fanns en stark optimism och framtidstro i världen. "Men det finns också en annan sida" säger han och berättar att någonting börjar på 50-talet som hade "jättebetydelse" 20 år framåt och som hade betydelse även när det gällde musiken. En av eleverna räcker upp handen och M ger henne ordet genom att peka på henne. Eleven svarar "Vietnamkriget" och M:s svar blir: "JA, det är riktigt, det varade i 20 år. En annan sak man talar om är ett krig som inte fanns på riktigt...". En av eleverna avbryter genom att spontant säga "kalla kriget". "Ja, kalla kriget – vad är det Åsa?" frågar M eleven. Hon berättar att det var ett krig mellan "Ryssland och USA", varpå M förtydligar att det för det första hette "Sovjet" och att kalla kriget i själva verket var mellan NATO och Warszawapakten. Han berättar också kort om kalla krigets historia för eleverna och förklarar att det påverkar musiken eftersom många musiker använder musiken för att protestera mot det. Därefter tar M fram 50-talets viktiga politiska händelser på powerpointen och nämner dem lite snabbt innan han byter bild.

Nästa bild har "Förändrad hegemoni" som rubrik. M inleder:

Det här har vi också pratat om Förändrad hegemoni – vad är det? Det är ett fint ord va? (Han pekar på en av eleverna) Du har varit inne på det. Det handlar om att de värderingar och normer som finns i samhället – att de börjar luckras upp. Det kan till exempel vara sekularisering. Vad menar du med det?

Eleven redogör för ordet och M nickar och svarar ”Ja” Varpå han förtydligar svaret ytterligare lite. Sedan frågar han klassen om det är något annat de förknippar med förändrad hegemoni och inväntar deras svar. När det uteblir så redogör han så fortsätter han berätta om hur familjelivet och ungdomarnas status och roll i samhället förändras. Vid ett par tillfällen gör han pauser och låter eleverna fylla i vilket de gör. Under kommande minuterna fortsätter han med att sätta musiken i ett större historiskt sammanhang för eleverna.

Sedan får eleverna samtala i mindre grupper för att försöka komma ihåg vilka olika inriktningar som fanns inom rock n roll-musiken under 50-talet innan de går igenom dessa med M. Därefter vill M diskutera undertexten i rock n roll-musiken med eleverna. Återigen indelar han dem i mindre grupper och varje grupp får till uppgift att analysera en låttext som han sedan tidigare kopierat upp till dem.

Efter några minuters diskussioner får varje grupp redogöra för sin texttolkning. Totalt är de fem grupper varav fyras redovisningar går till på liknande sätt. De tittar på en musikvideo med låten på Youtube varpå gruppen berättar om deras tolkning. Eleverna har tolkat låtarna på en ytlig nivå och M hjälper dem att förstå den riktiga undertexten. Diskussionen kring den femte låten (Tutti Frutti av Little Richard) skiljer sig dock lite från de övriga och vi har valt att redogöra för den i detalj:

M letar upp musikvideon i sin presentation och medan han letar fram klippet på Youtube och presenterar låten uppstår ett sorl bland eleverna. Han ignorerar det och sätter igång musiken. Efter någon minut pauser M musiken och berättar lite detaljer kring sådant som man kan se i videon och dess plats i den tidens kontext och därefter frågar han klassen om vad den här låten handlar om. Någon ropar högt ”sex”. M ler och undrar varför. Eleven läser upp första textrad och M undrar vad som menas med det. Eleven skakar på huvudet, och säger ”i amen” och menar att svaret är självklart. Frågan går vidare till någon annan som bara fnissar. Den första eleven fortsätter läsa ur texten som för att övertyga M. Informanten responderar genom att fråga: ”Så ni tror att *Tutti Frutti* är ett kodord för sex”? M fortsätter le och menar att han inte vet med säkerhet men att det låter som en trolig tolkning. Någon elev citerar en textrad :” I got a gal, named Sue, She knows just what to do”. M menar på att det tyder på att det är en stark kvinna. Någon annan nämner att texten handlar om två tjejer och det tycker M är provocerande för den tiden. Därefter är genusediskussionen igång mellan eleverna. M låter eleverna diskutera i någon minut innan han knyter diskussionen till saker som nämnts tidigare under presentationen.

Lektionen avslutas sedan med att M går igenom en uppgift som eleverna ska göra framöver och säger till de elever som ska ha "lappar" att stanna kvar efter lektionen.

6.1.2 Analys

Tre punkter gällande informantens ledarskap sticker ut i analysen av första observationen:

- Han är mycket väl förberedd inför lektionen.
- Han interagerar ofta med eleverna genom att ställa ledande frågor till dem.
- Han har tänkt sig ett "rätt svar" till frågorna och om svaret bli fel så fortsätter han guida eleverna fram till rätt svar.

Dessutom är det uppenbart att han anser lektionen vara av den art där kunskapen som han besitter ska läras ut till eleverna.

I vår analys där vi jämför M:s ledarskap med tidigare sex nämnda teoretiker utifrån kategorierna planering, individualisering, gruppering, motivation och kontroll har vi funnit följande:

6.1.2.1 Planering

De två av våra sex teoretiker som talar mest för lärarkontroll är Burnard och Canter (i Stensmo 2000). Burnards tankar kring planering utgår från ett noga dokumenterande av elever för att därefter sätta in riktade åtgärder för olika elever, för att man därefter slutligen ska följa upp dessa åtgärder och utvärdera arbetet.

Under början på observationen pratar informanten om "lappar" vilket är ett exakt exempel på en sådan process där han dokumenterat elevernas provresultat och därifrån uträttat olika handlingsplaner för de elever som behöver en sådan.

Canter's hela teori utgår ifrån planering av ordning och reda och att läraren tar befälet i klassrummet och har total kontroll där (Ibid.) Att M i förhand har planerat för när de olika kunskapsredovisningarna ska ske och i vilket form är tecken på ett sådant ledarskap.

6.1.2.2 Individualisering

Som vi tidigare skrivits ingår det i Burnards filosofi kring planering noga elev dokumentation varpå läraren ska analysera resultatet noga och varje elev få en individuell plan att följa (i Stensmo 2000) Något som M visar prov på i början av vår observation i och med handlingsplanerna.

De skriftliga handlingsplanerna är dock i första hand till för elever som riskerar att inte uppnå kursmålen. Canter (Ibid.) anser att individualisering är främst nödvändigt för de elever som faller utanför ramen. Vi kan med andra ord se att i det här momentet följer informanten främst den teorin.

6.1.2.3 Gruppering

Större delen av lektionen genomförs i helgrupp. Arbetet i helgrupp är ett centralt innehåll hos Kounin (1970) som anser att läraren bör ha gruppfokus och hantera hela klassen som en grupp. Glasser (1996) argumenterar för många grupparbeten eftersom de utvecklar elevernas samarbetsförmåga. Vår informant delar under lektionens gång flera gånger eleverna i mindre grupper för diskussioner vilket vi anser vara i linje med Glassers tankar kring gruppen. De små gruppernas fördel backas även upp av Gordon (1977) som förespråkar arbete i halvklass eller mindre grupper.

6.1.2.4 Motivation/ Kontroll

Lektionens grund är att M ska försöka lära ut en kunskap som han besitter, vilket han gör genom en powerpointpresentation och genom diskussioner där han guidar dem rätt med sina frågor. Han är noga med att bekräfta elevernas svar innan han guidar dem vidare. Ett exempel på det här agerandet kan vi se ganska tidigt i observationen när han resonerar med eleverna kring vilka händelser som ägt rum under 50-talet.

Burnard (i Stensmo 2000) anser att läraren skall genom straff och belöning motivera eleverna till att lösa uppgifter i klassrummet. Vi tolkar som att M:s bejakande av elevsvaren underlättar för eleverna att delta aktivt i diskussionen vilket i så fall finner stöttning i ovannämnda teori. Vidare är den så kallade "modellinläringen" som Burnard (Ibid.) bygger på att läraren sitter på kunskap som denne ska lära ut till eleven, vilket är grunden för hela den observerade lektionen.

Kounin (1970) som befinner sig i mitten av skalan mellan lärarkontroll och elevens självkontroll (Stensmo 2000) anser att läraren ska skapa intressanta uppgifter som ska leda till att eleven själv blir motiverad. Vår informant delade under observationen texter som eleverna själva skulle tolka i grupper vilket engagerade gruppen. Det var med andra ord ett moment som hade stöd i Kounins teorier om motivation.

Dreikurs (i Stensmo 2000) anser att eleverna blir motiverade och lär sig bättre och snabbare om de får uppmuntran. M:s noggrannhet att alltid bejaka elevernas svar innan han guidar dem vidare mot hans tilltänkta svar är ett tydligt tecken på hans ambition att uppmuntra dem till att svara på hans frågor. I frågan om kontroll har Dreikurs fyra punkter som han menar att kontrollen ska utgå ifrån, varav den första är "Eleverna är ansvariga för sitt eget beteende/handlingar" (iStensmo 2000, sid. 120). Under vår observation upplever vi att klassen kan uppfattas som lite pratig under några

tillfällen, vilket bland annat gör att vi missar vad som sägs men informanten gör inga försök till att åtgärda detta, utan litar på att eleverna själva hittar tillbaka till ordningen vilket också sker. I sådana lägen följer M Dreikurs filosofi om elevens självkontroll.

Ett av stegen i Glassers motivationstrappa är att ha roligt (Glasser 1996) vilket M verkligen anammat. M:s ambitiösa planerade med låttexter som ska diskuteras och musikklipp som eleverna ska titta på och musik som han själv spelar på pianot kan tolkas som att han vill variera lektionen för att eleverna ska uppleva den som roligare och därmed vara mera motiverade utifrån Glassers (1996) motivationstrappa.

Gordon (1997) anser att motivation bygger på uppmuntran och att det finns fyra sätt att bekräfta och få eleven att bli aktiv:

1. Att lyssna passivt. Låt eleven prata om vad som trycker den.
2. Instämmande "muttrande". Det hjälper den som talar, om du visar, att du är med och känner med henne/honom.
3. Dörröppnare. För den som har svårt att komma igång kan "dörröppnaren" hjälpa eleven att gå djupare in på något: "vill du säga lite mer om det här?" "Det här verkar viktigt." osv.
4. Aktivt lyssnande: speglar och omformulerar för att visa att du förstått. (Gordon, 1977, sid. 52-54)

Vi tittar återigen på informantens agerande vid hans diskussioner med elever och finner att han i många fall följer de tre första punkterna. I diskussionen kring låten *Tutti Frutti* använder han sig även av punkt fyra även om han gör det med en viss ironi, vilket leder till att flera elever blir engagerade i diskussionen.

6.2 Andra observationen

6.2.1 Empiri

Tiden för andra observationen var en fredagsmorgon i november. Lektionen som skulle observeras var musikproduktion och gruppen bestod av tredjeårselever med inriktning estet musik som har valt kursen.

Klassrummet är en så kallad musikdatorsal där eleverna sitter vid bänkar med fasta datorer. Dessa datorer är utrustade med diverse musikprogram och en keyboard är kopplad till varje dator. Längst fram finns en lärarplats som är vänd mot eleverna, där det finns samma tekniska utrustning som vid

övriga platser med den skillnaden att den här datorn är även kopplad till klassens projektor. Vid lektionens start är sju elever närvarande.

Efter en kort presentation av oss och undersökningen börjar M med att berätta för gruppen att de idag ska igenom ett nytt moment i kursen. Han fortsätter berätta för eleverna att de ska gå igenom två olika sorters arrangering idag och han har tänkt sig att de ska börja med att sjunga tillsammans för att åskådliggöra det han "är ute efter". Han delar in klassen i tenorer och bas och går igenom melodin och texten med dem. Han har dock glömt bort en del i texten och frågar klassen hur den går varpå han får hjälp. Sedan räknar han in och de sjunger melodin tillsammans.

Därefter förklarar M att de idag ska fokusera på de tre övre stämmorna, tenorerna, och frågan gruppen vad de tror ska hända där. Han förtydligar att det här är den sorts musik som lärs in utan noter och undrar om någon observerat vad som sker i stämföringen? Någon elev svarar att de följer varandra och M undrar hur eleven menar? När eleven inte kan förtydliga gör M det åt honom och för även in facktermerna i sammanhanget. Under de följande fem minuterna fortsätter M att förtydliga sitt resonemang och vid två tillfällen stannar upp för att ställa frågor till klassen. Vid bägge dessa tillfällen är det ingen som kan svaret varpå M ger dem ledtrådar tills de lyckas svara på frågan.

Därefter ska de titta på hur resonemanget ser ut i noter och M "har förberett det här som en duktig pedagog" som han själv uttrycker det samtidigt som han sätter igång projektorn och bilden kommer fram. Det är någon sorts notprogram med notrader och noter. Noterna bildar melodin till den låt som klassen har sjungit och M demonstrerar detta genom att spela på keyboarden och sjunga, därefter går han igenom detaljerna kring melodin och ställer under tiden två retoriska frågor till klassen som han besvarar själv utan att invänta eventuella svar från eleverna. Därefter berättar han för dem att de ska göra ett exempel tillsammans. Därför vill han att alla ska starta ett program där de arbetar med notsättning.

På duken syns att programmet startar i M:s egen dator och efter att ha försäkrat sig om att alla elever är inne i programmet spelar han en melodi på keyboarden och noterna hamnar på skärmen. Någon av eleverna ställer en fråga men får inget svar eftersom M fortsätter med sitt arbete vid datorn. Eleverna börjar istället ta hjälp av varandra. M:s arbete vid datorn pågår i ytterligare någon minut innan han förklarar ytterligare något för gruppen och därefter får de lyssna på det färdiga resultatet.

Efteråt är det någon av eleverna som har en fråga som blir besvarad utav M. Sedan stannar han upp i någon minut innan han fortsätter med att berätta om att de nu ska göra melodin trestämmig. Genomgången av detta fortsätter under fjorton minuter där M varvar ren föreläsning med att sätta

in noterna i programmet. I samband med det frågar han vid flera tillfällen och rättar dem när de svarar fel och ger dem positiv feedback när de svarar rätt. Efter genomgången säger han till eleverna att de nu själva får avsluta låten. Eleverna arbetar på vid sina datorer och även M sitter vid sin dator och fyller i den så kallade första stämman som hjälp för eleverna.

Sedan går han runt till eleverna och tittar på hur de arbetar. Vid varje elev så stannar han upp, tittar noga igenom deras arbete varpå han påpekar bristerna i det och visar dem hur de kan göra istället. Innan han går vidare försäkras han sig om att eleven har förstått och inte har några frågor. Han bemöter alla eleverna på liknande sätt.

När 13 minuter har passerat sätter sig M vid sin dator igen och talar om för klassen att de nu ska gå igenom stycket tillsammans. Han frågar en av eleverna hur han har gjort med en del av låten. Eleven ger förslag på några noter som M skriver in och så förklarar han för klassen varför dessa noter fungerar och vilka andra som också skulle kunna fungera i sammanhanget. Sedan fortsätter han till nästa elev och upprepar proceduren innan han talar om att de nu kan lyssna igenom låten varpå han spelar upp den. När låten spelats färdig så fortsätter M att gå igenom kvarvarande delen av låten med eleverna på samma sätt som tidigare. Något som tar ytterligare fyra minuter.

Sedan loggar M in på skolans webbplats och visar eleverna hur de ska hitta de uppgifter som han har lagt upp där och vilken av uppgifterna som de ska börja med. Genomgången av första uppgiften tar M ytterligare tre minuter innan han säger till eleverna att de ska börja arbeta självständigt med uppgiften. Eleverna sätter igång med arbetet och M går runt bland dem. På samma sätt som tidigare observerar han innan han talar om bristen i varje elevs arbete och demonstrerar hur det ska se ut och slutligen svarar på eventuella frågor innan han går vidare i arbetet. Elevernas egna arbeten pågår i ungefär tio minuter. Därefter går M fram till tavlan.

Han tar upp pennan och berättar att början av låten kan göras på flera sätt, skissar upp dessa och talar om deras för- och nackdelar under sex minuter innan han ber eleverna tänka på detta och låter dem återgå till att arbeta självständigt. Något som de hinner göra endast i fyra minuter innan det är dags att avsluta lektionen.

M berättar för klassen att det är dags att avsluta lektionen och att de ska spara sina arbeten så att de kan fortsätta med dem kommande lektion. Han nämner också att de framöver ska lära sig ytterligare en teknik men att det kommer om två veckor. Sedan avslutar informanten lektionen och eleverna börjar gå ut. Han säger till två av eleverna att stanna kvar och när de kommer fram så förklarar han att han har handlingsplaner till dem som de ska skriva under och därefter går han igenom handlingsplanerna med dem innan de får gå.

6.2.2 Analys

Även andra observationstillfället kan analyseras utifrån Stensmos (2000) fem arbetsuppgifter för läraren.

6.2.2.1 Planering

Burnards (i Stensmo 2000) tankar kring planering utgår från ett noga dokumenterande av elever för att därefter sätta in riktade åtgärder för olika elever, för att man därefter slutligen ska följa upp dessa åtgärder och utvärdera arbetet. Vid slutet av vår observation ber informanten två av eleverna att stanna kvar för att han ska ge dem så kallade handlingsplaner. Det här är en del av precis den process som Burnard lyfter fram kring planerandet.

Både Burnard och Canter (Ibid.) utgår från en hög lärarkontroll vilket förutsätter noga planering av lektioner. Det är en syn som bevisligen delas av M eftersom han är noga förberedd inför lektionen. Han har förberett uppgifter till eleverna som finns på skolans portal, har en genomgående pedagogisk tanke av lektionen och berättar vid lektionens slut hur de kommande veckors lektioner kommer att se ut för dem. När de ska gå igenom övningsexemplet säger M till klassen att han "har förberett det här som en duktig pedagog", vilket bevisar han anser att en bra lärare ska vara förberedd inför lektionen.

6.2.2.2 Individualisering

Under den här lektionen är det stort fokus på individualiseringen. Dels genom utdelning av handlingsplanerna vilket leder till att de elever som får dessa får ett eget program att följa. Ett program som tagit fram efter analys av deras tidigare skolsituation precis som Burnard (i Stensmo 2000) förespråkar. Dessa handlingsplaner tas dock fram enbart till de elever som riskerar att inte uppnå kursmålen, vilket är snarare i linje med Canters (Ibid.) teori om att individualisering ska brukas på de elever som inte passar in i systemet.

Men individualisering brukas också under elevernas enskilda arbete där informanten går runt till varje elev och ger dem individuell handledning i arbetet. Gordon (1977) utgår från varje människas unikheter och har därför individualiseringen som en central punkt i undervisning vilket skulle kunna överensstämma med informantens agerande vid den här delen av lektionen. Men, eftersom informanten vid den enskilda handledningen med eleverna alltid börjar med att påpeka bristerna i deras arbete, varpå han påtalar hur de borde göra och slutligen försäkras sig om att de förstått hans tanke, är det mera korrekt att hänvisa hans agerande till Burnard (i Stensmo 2000) som har modellinläring som en viktig grundpelare i sina teorier. Burnard (Ibid.) menar med andra ord att

läraren besitter en kunskap som eleven kan lära sig genom att härma läraren. Något som eleverna indirekt gör vid den individuella handledningen när de gör de ändringar som M påvisar.

6.2.2.3 Gruppering

Dreikurs (i Stensmo 2000) anser gruppens huvudsakliga syfte vara att gruppmedlemmarna ska kunna lära sig av varandra. Under en del av M:s genomgång så nonchalerar/hör inte han en av elevernas frågor och flera av deltagarna får svårt att hänga med varpå eleverna tar hjälp av sina klasskamrater och på så sätt lär sig av varandra, vilket är precis så som gruppen bör fungera enligt Dreikurs (Ibid.).

En stor del av lektionen ägnar informanten åt genomgångar i helklass, där han behandlar gruppen som en helhet. Gruppen central hos Kounin (1970) som menar att läraren ska hantera hela klassen som en grupp och hos Burnard (i Stensmo 2000) som tycker att gruppen ska betraktas som ett kollektiv i första hand.

6.2.2.4 Motivation/ Kontroll

Hos Bernard (i Stensmo 2000) utgår både motivation och kontroll från ett stark lärarpåverkan. Under vår observation har informanten varit noga med att visa för eleverna när han gillat respektive ogillat någonting vilket vi tolkar som att han agerar utifrån en tro på stark lärarpåverkan.

Canters (i Stensmo 2000) teorier bygger på en stark lärarkontroll där läraren tar befälet i klassrummet och formar klassen genom att skapa regler och normer för elever att följa. M väljer och visar tydligt när det är tillåtet för elever att ställa frågor genom att helt enkelt ignorera frågorna som kommer vid fel tillfälle.

Dreikurs (i Stensmo 2000) anser att eleverna blir motiverade och lär sig bättre och snabbare om de får uppmuntran. Vår informant är noga med att i samtalen i helgrupp bekräfta elevernas svar innan han guidar dem vidare mot vad han anser vara rätt svar. Vid dessa samtal använder han av Gordons (1997) metod att aktivera eleverna i olika grad. Gordon har följande steg för att få eleven motiverad och aktiv vid ett samtal:

1. Att lyssna passivt. Låt eleven prata om vad som trycker den.
2. Instämmande "muttrande". Det hjälper den som talar, om du visar, att du är med och känner med henne/honom.
3. Dörröppnare. För den som har svårt att komma igång kan "dörröppnaren" hjälpa eleven att gå djupare in på något: "vill du säga lite mer om det här?" "Det här verkar viktigt." osv.

4. Aktivt lyssnande: speglar och omformulerar för att visa att du förstått. (Gordon, 1977, sid. 52-54)

Enligt Glasser (1996) är "Att ha roligt" en viktig faktor för att motivera eleverna. Något som vår informant tagit till sig och genom att ha olika inslag i lektionen med exempelvis allsång så försöker han hålla eleverna motiverade.

6.3 Tredje observationen

6.3.1 Empiri

Den tredje lektionen som skulle observeras var med samma grupp och kurs som lektion två med den skillnaden att den ägde rum en vecka senare. Inför observationen hade också intervjun med M ägt rum i samma lokal. I övrigt var situationen och rummet densamme som vid den tidigare observationen.

I början av observationen berättar M för eleverna att de ska fortsätta öva på tekniken från förra veckan vilket är en av teknikerna i trestämmighet som är det moment de "håller på med" i kursen just nu. M frågar en av eleverna vad tekniken heter och får något svar som vi inte kan uppfatta. Ja, men det räcker inte" svarar M. Frågan går vidare till en annan elev som svarar "trestämmighet". M:s respons blir: "Ja, men det sa jag. Du kan ju inte svara med att säga samma sak". En annan elev ropar spontant ut vad hon tror är rätt svar, vilket visar sig stämma. M går mot tavlan och säger: "Vad bra att Stina i alla fall lyssnat" varpå han upprepar elevens svar och skriver upp det på tavlan. Sedan frågar M om eleven vet vad det innebär. Eleven kommer efter lite trevande fram till rätt svar som M förtydligar ytterligare för hela klassen.

Han ritar upp lite noter på tavlan och vänder sig mot klassen med uppmaningen "Nu tittar vi på tavlan och inte på datorskärmarna, och Facebook är absolut förbjudet här inne". Sedan fortsätter han med att rita på tavlan och förklara. Efter tre minuter av förklarande talar M för klassen att de ska tillsammans göra ett exempel utifrån melodin som är på tavlan och frågan om de vet vilken melodi det är. Någon ger rätt svar och får medhåll av M medans han öppnar dörren för en senkommen elev som dessutom får sig en tillsägelse på vägen in.

Därefter återgår M till exemplet på tavlan och frågar eleverna hur det skulle göra med det. Ingen svarar varpå han avgränsar sin fråga och förtydligar den. När han dessutom nynnar melodin så kommer en av eleverna med ett förslag: "Man kan göra det unisont" vilket bekräftas av M som tycker att det är "väl inte så dumt och han ritar dit noter utifrån elevens förslag. När genomgången

fortsätter med att en annan elev efter M:s uppmaning ger förslag på låtens fortsättning så ritar M först noterna på tavlan för att därefter spela upp dem på keyboarden.

Under kommande minuterna går klassen igenom den korta melodin not för not genom att M frågar olika elever och för ett resonemang kring deras svar. När de har jobbat sig igenom melodin så sjunger de det tillsammans. Nu har observationen pågått i 13 minuter och M säger till eleverna att starta upp sina datorer och gå in på skolans portal så ska han visa igen vad de ska jobba med "för de som inte var på plats förra veckan". M går vidare till datorn och sätter igång projektorn. Han har förberett sedan tidigare så att när bilden kommer upp är det på rätt rum i portalen. Han berättar för eleverna hur de ska komma fram till uppgifterna. En av eleverna frågar om de ska göra alla uppgifter men M låtsas som att han inte hört frågan utan fortsätter berätta om uppgifterna bara för att sekunderna senare baka in sitt svar i resonemanget och tala om att de ska idag arbeta med två av uppgifterna innan de nästa gång lär sig en ny teknik.

Några av eleverna sätter på sig hörlurarna (för att de ska kunna höra tonerna i arbetet de gör) och M försöker inte stoppa dem men väljer ändå att fortsätta med ytterligare fördjupad genomgång kring en av melodierna som eleverna ska arbeta med. Han tar fram låten på projektorn och börjar förklara lite vilket resulterar i att två av de som har börjat sitt arbete tar nu av sig lurarna och lyssnar på genomgången men de andra två fortsätter sitt eget arbete.

Informanten fortsätter sin genomgång med att prata om olika instruments register men en av eleverna avbryter honom och frågar vem som har kommit på "de här, för de e ju så dumt". M försöker bemöta kritiken men en annan elev hinner emellan och menar att det inte alls är dumt men att det tycks vara så till en början. Sedan förstärker M den andra elevens påstående med ytterligare fakta och den första eleven verkar acceptera svaret även om hon ser skeptisk ut.

Efter ytterligare någon minuts genomgång säger informanten till eleverna att de kan fortsätta jobba individuellt med sina uppgifter. Nu har 27 minuter av observationen passerat. Eleverna arbetar på själva och M går runt och tittar till deras arbeten. Han stannar upp vid varje elev och ger denne gott om tid och uppmärksamhet. Tillsammans går de igenom elevens arbete varpå M talar om vilka fel eleven gjort och hur han/hon ska tänka i fortsättningen. Han går till eleverna i en viss ordning och bortser ifrån om de räcker upp handen eller inte. När eleverna är färdiga med sina uppgifter säger de till M som noterar det i sin dator.

Elevernas egna arbete pågår i 45 minuter och framåt slutet kommer en interaktion mellan M och en elev som skiljer sig lite ifrån mängden. När M kommer till eleven får han höra "nu har jag gjort som du sa". M svarar med ett snett leende: "Då har du gjort rätt. Gör som jag säger så blir det bra. Utgå

ifrån det”. Sedan tittar han igenom elevens arbete och har synpunkt på ytterligare något som han vill ändra på. Därefter riktar han sig mot hela klassen för att avrunda lektionen. Han talar om för klassen att de kommande vecka ska arbeta med en ny teknik och därför bör de under veckan som kommer färdigställa sina två arbeten från dagens lektion. Sedan tackar M eleverna för dagen och sätter sig vid sin dator.

Eleverna börjar lämna rummet men två av dem dröjer kvar vid datorerna. En av eleverna vill ha M:s hjälp och han går till henne och hjälper henne men när den andra eleven också ber om hjälp talar han om att han måste iväg men att han kan hjälpa dem att hitta lediga tider för att arbeta vidare innan han går därifrån.

Där avslutas den sista observationen.

6.3.2 Analys

6.3.2.1 Planering

Noga planering är en viktig hos Burnard och Canter (i Stensmo 2000) som förespråkar hög lärarkontroll (Ibid.) men även hos Gordon som befinner sig i skalans andra ände (Stensmo 2000). Gordon (1977) menar att planeringens syfte är att elev och lärare ska kunna fokusera på uppgiften, Vår informant har noga förberett sin lektion och vet vilka moment han vill att eleverna ska hinna med. Hans noga planerande och effektivitet syns i bland annat i momentet när han sätter igång projektorn och direkt kommer rätt hemsida upp eftersom han förberett det i förväg.

6.3.2.2 Individualisering

Individualisering sker i samband med elevernas enskilda arbete vilket upptar större delen av den här lektionen. Med andra ord så är individualiseringen i centrum under den här lektionen. Under tiden eleverna arbetar individuellt går informanten runt till varje elev och ger dem individuell handledning i arbetet. Gordon (1977) utgår från varje människas unikheter och har därför individualiseringen som en central punkt i undervisning vilket skulle kunna överensstämma med informantens agerande vid den här delen av lektionen. Men, eftersom informanten vid den enskilda handledningen med eleverna alltid börjar med att påpeka bristerna i deras arbete, varpå han påtalar hur de borde göra och slutligen försäkras om att de förstått hans tanke, är det mera korrekt att hänvisa hans agerande till Burnard (i Stensmo 2000) som har modellinläring som en viktig grundpelare i sina teorier. Burnard (Ibid.) menar med andra ord att läraren besitter en kunskap som eleven kan lära sig genom att härma läraren. Något som eleverna indirekt gör vid den individuella handledningen när de gör de ändringar som M påvisar.

6.3.2.3 Gruppering

Gruppen central hos Kounin (1970) som menar att läraren ska hantera hela klassen som en grupp och hos Burnard (i Stensmo 2000) som tycker att gruppen ska betraktas som ett kollektiv i första hand. M inleder sin lektion med en genomgång i helgrupp vilket är i linje med ovannämnda teori, men hans huvudsyfte med den här lektionen är elevernas självständiga arbete. Med andra ord fokuserar han inte på gruppering, vilket stöds av Canter (i Stensmo 2000) som anser grupperingen vara av mindre vikt.

6.3.2.4 Motivation/ Kontroll

Den här lektionen utgår ifrån hög lärarkontroll. Enligt Stensmo (2000) är Burnard och Canter de teoretiker som främst förespråkar ett sådant ledarskap. Låt oss granska detaljerna:

Vid ett tillfälle vänder informanten sig mot klassen med orden uppmaningen "Nu tittar vi på tavlan och inte på datorskärmarna, och Facebook är absolut förbjudet här inne". Vi ser det som att han tydligt visar på hans agenda för att uppehålla ordning och reda. Canter (i Stensmo 2000) påtar det som lärarens uppgift att ta kontroll i klassrummet och forma klassen utifrån sina behov på ordning och reda. Även när M går runt bland eleverna för den individuella handledningen kan vi se tecken på hur hans agenda styr. Han går nämligen runt till alla eleverna i ett visst mönster som han kvarhåller även om andra elever räcker upp handen för hjälp.

Ett annat medel för kontroll som han använder sig av är att statuera exempel med eleven som kommer för sent genom en tillsägelse framför hela klassen. En aktion som finner stöd i Kounins (1970) teorier att man kan påverka andra elever genom att tillrättavisa en enda elev.

Men man kan också se det ur ett annat perspektiv. När några av eleverna sätter på sig sina hörlurar och börjar arbeta trots att M inte är klar med genomgången låter han saken vara och elevernas själva uppmärksammar deras beteende och tar av sig sina hörlurar och lyssnar vidare på honom. Det är i linje med Dreikurs (i Stensmo 2000) tankar om att elever ska lära sig självdisciplin genom att de blir ansvariga för sina egna handlingar. En bild som förstärks ytterligare av att M på slutet av lektionen lämnar över ansvaret till eleverna för att bli färdiga med sina arbeten inför kommande vecka.

Gordons (1977) tankar om hur man får elever att bli aktiva och känna sig bekräftade finns precis som tidigare under genomgången i helklass, då M reflekterar elevernas svar på ett sådant sätt som motsvarar Gordons fyra steg:

1. Att lyssna passivt. Låt eleven prata om vad som trycker den.

2. Instämmande "muttrande". Det hjälper den som talar, om du visar, att du är med och känner med henne/honom.
3. Dörröppnare. För den som har svårt att komma igång kan "dörröppnaren" hjälpa eleven att gå djupare in på något: "vill du säga lite mer om det här?" "Det här verkar viktigt." osv.
4. Aktivt lyssnande: speglar och omformulerar för att visa att du förstått. (Gordon, 1977, sid. 52-54)

Vi kan också se att han i planeringsstadiet har tänkt till kring elevernas motivation under lektionen och försökt variera sin undervisning för att på ett sådant sätt få fram en roligare lektion. Att ha roligt är en av våra främsta motivatorer enligt Glasser (1996) och Kounin (1970) pekar på vikten av att finna intressanta uppgifter för eleverna vilket M strävar efter i och med de uppgifter som han lagt upp för eleverna på skolan s portal.

I hans interaktion med eleverna i helgrupp kan vi som tidigare skrivits se Gordons (1997) motivationstrappa, men det går också att utläsa Burnards tankar i detta samspel. Burnard (i Stensmo 2000) anser att en lärare genom belöning och bestraffning ska hålla eleverna motiverade. Vi kan se hur M berömmar elever som ger rätt svar direkt men att han pikar eleverna som har fel svar till en början. Burnards (Ibid.) tankar om motivering är också genomgående i hans enskilda handledning där han börjar med att peka på bristerna i elevens arbete innan han kommer med förbättringsförslag. Ett tydligt exempel på hans förhållningsätt kommer mot slutet av observationen när han säger till en av eleverna "Gör som jag säger så blir det bra. Utgå ifrån det". Även om vi tolkar in mycket humor i den meningen så backas orden upp av hans handlingar. Det är en förhållningsätt som utgår ifrån att läraren besitter den rätta kunskapen som ska läras ut till eleven. Det är dessa tankegångar som är grunden i Burnards (Ibid.) teori där modellinläring är en vanlig aktivitet.

6.4 Intervju

6.4.1 Inför intervjun

Intervjun skedde inför det sista observationstillfället. Platsen var i samma klassrum som kommande observation av två anledningar: Dels så ville vi att M skulle känna sig hemma och dels innebar elimineringen av lokalbyte viss tidsbesparing vilket gav längre intervjutid.

6.4.2 Intervjun

Intervjun börjar med att vi frågar informanten om bakgrunden till hans karriärsval som musiklärare på gymnasiet. Han menar att det handlade om "idealitet" och att få fördjupa sina musikkunskaper: "Jag tror inte att mina tankar från början var oj vad kul att vara musiklärare, utan det var nog mycket intresset för ämnet". M berättar också att under hans utbildning var musik det stora fokuset och pedagogiken kom enbart på slutet av utbildningen.

Vidare berättar M att anledningen till att han har blivit kvar på samma arbetsplats under alla dessa år är att det är "stimulerande" att arbeta med ungdomar som intresserade av musik och vill fördjupa sig inom det och därför själva valt den inriktningen inom skolan. Han menar också att den här bilden var ännu tydligare när han började sin tjänst på gymnasieskolan.

På den tiden hade skolan ett större upptagningsområde, mindre konkurrens och färre platser vilket gjorde utbildningen mera "elitistisk" medan den idag är lite bredare och alla som kommer in har inte samma fokus på att gå vidare med musiken berättar M. En annan skillnad som han upplever är ekonomin som har försämrats genom åren vilket har resulterat i större grupper och att han inte längre har lika mycket tid för varje enskild elev.

Intervjun fortsätter med att M får prata fritt utifrån de fem uppgifter för läraren som Stensmo (2000) har angett, nämligen Planering, Individualisering, gruppering, motivation och kontroll (Ibid.).

6.4.2.1 Planering

Planering

M börjar med att säga att i hans mening är planering viktig för att lyckas som lärare. Två saker om enligt M underlättar planeringen är hur erfaren läraren är och hur bra denne känner eleverna. Erfarenheten gör att han vet ungefär vilka pedagogiska verktyg som fungerar i olika sammanhang, medans elevkännedomen gör att han kan individanpassa lektionen.

Han nämner också att hans arbete ofta går ut på att starta en process hos eleverna, vilket kräver mycket planering i förväg, men att när processen väl har startats så behövs inte längre lika mycket planering av lektioner utan snarare individanpassat stöd. Den här typen av lektioner kallar M för "laborativa". Men han nämner kulturhistoria som en annan typ av lektion där han måste lägga upp ett mål för varje lektion och planera upp den i förväg. Som exempel berättar han att han försöker använda sig mycket av digitala medier som powerpointpresentationer och Youtube och att dessa måste förberedas och kontrolleras inför lektionen.

M säger också att han föredrar att själv göra en grovplanering av terminen utan elevers inblandning. Han menar att eleverna inte har tillräckliga kunskaper om kurserna vilket gör att om de blandas in i planeringen blir det en form av "skendemokrati". Däremot kan eleverna vara med och bestämma hur olika delar av kursen ska redovisas. När det gäller valet av uppgifter så tycker han att eleverna till en början ska ha styrda uppgifter men att läraren med tiden kan ge dem större frihet att välja uppgift.

Individualisering

M tycker att enskilt arbete är en förutsättning för individualiseringen som i hans fall består av individuell hjälp till eleverna i deras laborativa arbete. Han tycker dock att det finns en annan dynamik i arbetet med en grupp. M berättar att han gärna arbetar utifrån en "resonerande lektionsform" där man diskuterar fram svaren tillsammans i smågrupper eller helklass. "Allt som är individuellt är inte det bästa" menar M och fortsätter berätta att i hans mening ska både individuell- och gruppundervisning finnas.

Gruppering

M jämför grupparbeten med individuella och påstår att när eleverna får bestämma arbetsform så finns det ett motstånd till grupparbete hos dem. Grunden till är enligt M att grupparbeten upplevs som orättvisa, eftersom exempelvis skolk och olika engagemangsnivåer leder till olika arbetsbelastning för gruppens medlemmar.

Frågan är om eleverna själva ska välja grupp eller om läraren ska göra det säger M och berättar att han gör lite olika beroende på grupp och kurs. I en skola där grupperna är heterogena upplever M att det kan vara svårt att hitta grupper som kan arbeta på ett effektivt sätt.

M tror inte att det inom gymnasieskolan finns de rätta förutsättningarna för att eleverna inom gruppen ska kunna fostra varandra eftersom varje elev är delaktig i många olika gruppkonstellationer under en och samma dag. Tiden räcker helt enkelt inte till.

Han avslutar med att säga att han ändå försöker ha en del grupparbeten eftersom han anser det vara en bra förberedelse på arbetslivet men eleverna själva väljer bort det om de får. Han påstår sig också märka en förändring i den frågan över åren han har arbetat. Att vara individualist kanske ligger i tiden, tror han.

Motivation

"Det är klart att motivation är grunden i utbildning. Visst är det så" börjar M med att säga. Många elever har en "inre motor" som driver dem, en vilja att arbeta inom musiken, och "då är det bara att

flyta med och guida dem” fortsätter han. Men han tycker att med åren har det blivit fler och fler elever som saknar ”den inre motorn” och att nå dessa elever upplever han som ett ”jätteproblem”.

Ett sätt som M använder sig av är att tillsammans med andra lärare försöka hitta elevens inspirationskälla och knyta det till de övriga ämnena för att eleven på så sätt ska upptäcka sambanden mellan de olika delarna. Ett annat sätt är att använda sig av olika pedagogiska medel för att nå så många elever som möjligt.

Jag frågar M om hur han tänker kring termerna ”morot och piska”. Han svarar att han inte tycker att man varken får använda morot eller piska inom skolan. Läraren är ”bevakad” av eleverna som han uttrycker det och eleverna får inte uppleva att läraren favoriserar någon eller berömmar någon i klassen mer än de andra. Ska läraren ge någon beröm alls så får det inte ske offentligt.

Vi blir nyfikna till hur M hanterar sena ankomster. Han svarar med att han varit tydlig mot eleverna med att han ”inte driver någon öppet hus-verksamhet” och därför låser han dörren när lektionen väl börjat och sedan låser han upp efter en stund för att släppa in eventuella efterslänrare. Han menar att eleverna accepterar detta eftersom även de vill ha ordning och reda. Han tycker också att skolan skulle kunna bli tydligare med vad som gäller vid sena ankomster och liknande förseelser.

Skulle någon elev komma mycket sent så ber M dem stanna kvar efter lektionen för ”ett snack”, för han menar att om han tar det inför hela klassen så leder det bara till dålig stämning.

Kontroll

M pratar om elevens ansvar som han upplever har minskat genom åren och det numera ligger på lärarens ansvar att eleven ska klara sina studier. Han upplever också att han som lärare måste ha dokumenterat allt han sagt och gjort till och för eleven för att kunna påvisa att han tagit sitt ansvar. M tycker att det är ”en olycklig utveckling”. Han menar att lärarens kontroll borde minska i takt med att eleverna växer och att när de nått myndig ålder borde de kunna ansvara för kontrollen av sin egen utbildning.

M förklarar att gymnasieskolan som den är formad idag förbereder inte eleverna för högskolan eftersom de i högskolan ska ta allt ansvar själva utan att ha övat på ansvarstagande genom gymnasiet.

Han berättar vidare att den förskjutning av kontrollfunktionen som han pratar om har lett till att han dokumenterar allt som eleverna gör och skriver kommentarer om dem och att han förbereder sig inför varje lektion genom att läsa igenom sina noteringar om klassen.

6.4.3 Analys

6.4.3.1 Planering

M talar om två viktiga aspekter inom planering för hans del:

- Erfarenhet, vilket gör att han kan välja rätt pedagogisk verktyg i olika sammanhang och
- Elevkännedom som gör att han kan individanpassa lektionerna bättre.

Att söka bättre elevkännedom och därigenom individualisera lektionen är tankar som finns hos Burnard (i Stensmo 2000). Att läraren ska kunna välja rätt pedagogisk verktyg utgår ifrån att det är lärarens som ansvarar för kontrollen vilket går att utläsa hos Brunard, Canter och till Kounin som menar att läraren måste vara "på tårna" för att hindra eventuella negativa tendenser innan de sker (Stensmo 2000).

6.4.3.2. Individualisering

M fokuserar på relationen mellan Grupp och individ och berättar att han finner att gruppen finner en viktig funktion. Glasser (1996) anser att elever ofta bör arbeta i grupper för att utveckla förmågan till samarbete. Vidare talar informanten om att han föredrar en "resonerande lektionsform" vilket överensstämmer med Gordons (1977) teorier kring motivationstekniker.

M berättar också att han individualiserar genom den individuella hjälp han erbjuder eleverna vid "laborativa ämnen". Och vid våra observationer har det visat sig att informanten vid dessa tillfällen agerar utifrån Burnards syn på individualisering (i Stensmo 2000).

6.4.3.3 Gruppering

M:s svar utgår mycket ifrån de önskemål som han upplever att eleverna har kring grupparbeten. Det är ett tankesätt som överensstämmer med Dreikurs (i Stensmo 2000) tankar kring elevansvar.

M säger även att han gärna har grupparbeten eftersom han anser det vara en bra förberedelse för arbetslivet. Dreikurs (i Stensmo 2000) påtalar det som skolans viktigaste uppgift att förbereda eleverna för arbetslivet.

6.4.3.4 Motivation

M anser motivation vara grunden i all utbildning. Han tycker också att det är mycket lättare att arbeta med självmotiverade elever. Han nämner tre olika metoder för att hjälpa elever hitta motivation:

- Hitta beröringspunkter till något eleven finner intressant

- Använda olika pedagogiska verktyg för att kunna nå fler.
- Uppmärksamma eleverna.

Den sista punkten återkommer han till senare och menar att elevernas belöning består av att de får uppmärksamhet av läraren. Det är ett påstående som går att koppla både till Gordon (1997) som anser att motivation bygger på uppmuntran och till Burnard (i Stensmo 2000) som menar att motivation utgår ifrån en stark lärarpåverkan.

6.4.3.5 Kontroll

M pratar mycket kring vad han upplever som en förskjutning av ansvar och kontroll. Från att det i början av hans karriär varit eleverna som haft ansvar för sina studier är det idag läraren som ska stå för ansvar och kontroll. En utveckling som M säger sig vara emot.

Här går att tyda en konflikt mellan M:s egna ideal och hans roll som tjänsteman. Hans egna åsikter utgår ifrån att eleverna själva ska ta ansvar för sina studier vilket är i linje med Gordons (1977) teorier om självkontroll. Som tjänsteman känner han däremot att det ingår i hans uppdrag att kontrollera eleverna noga och att han ansvarar för att de ska klara av sina studier. Det är tankar som vi förknippar med Burnards (i Stensmo 2000) tankar om att kontrollen ska utgå ifrån läraren.

7. Slutsats

I vår analys av undersökningens empiri ser vi att informanten och hans förhållningssätt i klassrummet har beröringspunkter till alla de teoretiker vi utgått ifrån. Med andra ord så följer han inte någon specifik teori slaviskt. Det är ett antagande som förstärks av hans egen analys om att han gärna använder sig av olika pedagogiska verktyg i olika sammanhang. Inte heller kan vi se att hans förhållningssätt skiljer sig åt beroende på vilket ämne han undervisar i. Däremot, om vi generaliserar lite, så kan vi se vissa mönster i informantens beteende utifrån vilken typ av aktivitet som pågår i klassrummet.

Under sina genomgångar för helklass försöker M ha en dialog med eleverna där han uppmuntrar deras svar och tillsammans kan de resonera fram de rätta svaren. Han är också noga med att variera sina genomgångar med hjälp av olika medel som till exempel musikvideo på internet. Det är alldeles i linje med Glasser (1996) och Gordons (1977) tankar om stor självkontroll hos eleverna.

När informanten däremot hjälper eleverna en och en under det så kallade laborativa delen av undervisningen så har han en annan ingång där han kontrollerar elevens arbete och påtalar de brister

som han finner och när de sedan färdigställt sitt arbete så protokollför han detta. Det här beteendet är alldeles i linje med Burnards (i Stensmo 2000) tankar om en stark lärarkontroll.

Överlag så finner vi också några generella drag som beskriver M utifrån de sex teoretikerna. Det som är intressant i våra ögon är att dessa drag befinner sig på längst ut på olika sidor av skalan mellan lärarkontroll och elevernas självkontroll.

M planerar och förbereder sina lektioner mycket noga, protokollför elevernas resultat och är noga att hjälpa varje individ på det sätt som passar denne bäst. Han utgår också ifrån att han har kunskaper som eleverna kan lära sig genom att han berättar det och de får arbeta med tillsammans. Vare sig det handlar om att tonsätta en melodi eller kunna läsa mellan raderna i en rocktext. Alla dessa egenskaper förknippar vi med Burnard (i Stensmo 2000) som förespråkar stark lärarkontroll.

Å andra sidan så förespråkar M grupparbeten, är noga med att bekräfta eleverna i helklassdiskussioner, är noga med att inte kränka dem inför hela gruppen och säger sig vilja ge elever stort ansvar, vilket han upplever strider mot hans uppdrag varpå han avstår det. Dessa tankar är i linje med Glasser (1996) och Gordon (1977) som förespråkar stor självkontroll hos eleverna.

Vår slutsats är M är en komplex och erfaren lärare som anpassar sin pedagogik utifrån situationen istället för att följa någon metod slaviskt. Att han växlar mellan ytterligheter tolkar vi som att han är tydlig i sin relation med eleverna. Det vill säga han markerar tydligt i vilka moment som han styr och i vilka som är momenten där han förväntar sig att de tar över ansvaret från läraren.

8. Diskussion

Syftet med det här examensarbetet har varit att förstå ledarskapet hos vår informant utifrån sex olika ledarskapsteorier. Syftet har alltså varit att förstå och inte att värdera.

Vi har dock under undersökningens gång upptäckt delar i informantens ledarskap som inte tas upp av de sex teoretikerna med vilkas hjälp vi har analyserat materialet. Detaljer som är väl värda att lyfta eftersom det är dessa detaljer som utgör en stor del av hans ledarskap och samspel med eleverna.

Främst handlar det om två förmågor hos informanten: Förmågan att använda sig av humor i interaktionen med elever och förmågan att bjuda på sig själv och kunna bli personlig utan att vara privat med eleverna. Förmågor som han använder sig av för att skapa förtroendekapital i relationen med eleverna (Frelin 2010).

Vi vill också lyfta fram det faktum att informantens ledarstil växlar mellan skalans två extremlägen. Som vi tidigare skrivit så kan det här fenomenet tolkas som att M är en flexibel lärare som anpassar sin pedagogik utifrån grupp och uppgift. Men det går också att argumentera för att det här beror på att M:s personliga ledarstil krockar med det som han upplever vara korrekt ledarstil och att det är den krocken som orsakar skiften mellan ledarstilar. I klartext kan vi läsa mellan raderna i intervjun med M att han personligen föredrar en ledarstil med stor självkontroll hos eleverna men att han upplever att hans uppdrag som lärare inom den kommunala gymnasieskolan utgår ifrån stor lärarkontroll.

M målar upp en bild där kontrollen och ansvaret för elevernas studieresultat förskjutits från eleven till läraren. Det är en bild som bekräftas av Lindqvist, Nordänger och Landahl (2009) som också menar att den här utvecklingen begränsar lärarna i utövandet av deras yrke.

Det är också intressant att tänka vidare kring det faktum att trots att många av de teorier som det här examensarbetet baserar på är äldre så har de visat sig vara aktuella i dagens kontext.

Alla har vi haft lärare vi gillat och de som vi helst vill glömma. Lärarens personlighet är en viktig del av hans yrkesroll men samtidigt är det alldeles tydligt i intervjun med M att alla lärare måste anpassa sig efter styrdokumentet. I framtiden vore det därför intressant att forska kring hur stort "spelutrymme" styrdokumentet lämnar till respektive lärare. Vidare skulle det vara spännande att se om olika skolor tolkar den nya skollagen på olika sätt.

Vi har som tidigare skrivits inte värderat de olika ledarstilarna, men det skulle vara spännande att gå vidare med vår forskning och försöka upptäcka om eleverna föredrar någon av dessa ledarstilar.

8.1 Metoddiskussion

Bristen på tid har varit största problemet i vår undersökning. Eftersom vi bägge arbetat vid sidan om studierna fanns bara en veckodag tillgänglig för observationer. När vi sedan fick direktiv av vår handledare att inte påbörja några observationer innan vi fått godkänd på uppsatsens första halva resulterade det i att antal dagar där det fanns möjlighet till observation var mycket begränsade.

Vi fick dessutom ställa in ett av våra observationstillfällen eftersom gruppen var upptagen med annan skolverksamhet under tiden. Fler observationstillfällen hade kunnat ge en tydligare bild. Om tiden hade funnits hade vi också velat följa M i ytterligare ämnen och kunna återkomma till honom för fler intervjuer efter att ha analyserat den första intervjun.

En annan metod som vi diskuterade inför det här examensarbetet som vi också fick ge upp på grund av tidsbristen var en jämförande studie där vi skulle följa två lärare på liknande sätt som gjort i den här undersökningen.

Fallstudie visade sig dock vara en mycket tidseffektiv metod och vi upplever att bilden skulle kunna vara allmän för yrkeskåren.

9. Referenslitteratur

- Backman, J. (2008). *Rapporter och uppsatser*. (2 uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. (1993). *Introduktion till forskningsmetodik*. (2 uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Blake, R & Mouton, J. (1964). *The Managerial Grid*. Texas/Houston: Gulf Publishing Company.
- Evenshaug, O & Hallen, D. (2008). *Barn och ungdomspsykologi*. (2 uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Frelin, A. (2010). *Teachers' Relational Practices and Professionalit*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Färm, K. (1999) "Socialt problem" eller "Som andra och i gemenskap med andra"? – föreställningar om människor med utvecklingsstörning. Linköping: Linköpings universitet.
- Glasser, W. (1996) *Motivation i klassrummet*. Jönköping: Brain Books.
- Gordon, T. (1977). *Aktivt lärarskap*. Stockholm: Askild & Kärnekull.
- Hersey, P & Blanchard K. (2008) *Management of organizational behavior: leading human resources*. (9 uppl.) New Jersey: Prentice Hall.
- Jackson, P, Boostrom, R & Hansen D. (1993). *The moral life of schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Johannesson, B & Svanberg K. (1982). *Chefen som ledare*. Lund: Studentlitteratur.
- Kounin, J. (1970). *Disciplin and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston INC.
- Kullberg, B. (2009). *Etnografi i klassrummet*. (2 uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist P., Nordäng U.K. & Landahl (2009) *Insurance and Assurance: teachers' strategies in the regimes of risk and audit*. *European Educational Research Journal* 8(4) 2009
- Lewin K. & Lippit R. (1938) *An experimental approach to the study of autocracy and democracy*. *Sociometry*, 1938, no 1.

Läraryrket: Vad är en bra lärare?

<http://www.lararforbundet.se/web/larakademier.nsf/Documents/00420C94?OpenDocument>

hämtad: 2011-10-30

Maltén, A. (2000). *Det pedagogiska ledarskapet*. Lund: Studentlitteratur.

Maltén, A. (1997). *Pedagogiska frågeställningar*. Lund: Studentlitteratur.

McGregor, D. (1966). *Företaget och människan*. Stockholm: Beckmans.

Patel, R & Davidsson, B. (2008) *Forskningsmetodikens grunder*. (3 Uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Rosenqvist, M(red.) & Andrén, M(red.). (2006) *Uppsatsens mystik – om konsten att skriva uppsats och examensarbete*. Mölnlycke: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.

Stensmo, C. (2008) *Ledarskap i klassrummet*. (2 Uppl.) Lund: Studentlitteratur.

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

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

Svensson, A-M. (2010). *Rektors ledarskap – styrningssammanhang och stil*. Umeå universitet.

<http://www.avhandlingar.se/avhandling/6391017b9b/> hämtad: 2011-10-30

Taylor, S & Bogdan, R. (1984) *Introduction to qualitative research methods*. New York: John Wiley & Sons.

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.