



Utan relationer går det inte!

En kvalitativ intervjustudie om hur slöjdlärares ledarskap påverkar studiero och ett likvärdigt lärande i slöjdundervisning

Namn: Lovisa Åsén
Program: Ämneslärarprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp.
Kurs: L9SL2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: HT/ 2022
Handledare: Joakim Andersson
Examinator: Marie-Louise Hansson Stenhammar
Kod: HT22-6700-003-L9SL2A

Nyckelord: lärare, ledarskap, likvärdighet, studiero, slöjd, slöjdlärare

Abstract

The purpose of this study was to investigate how craft teachers' leadership can promote a calm environment conducive to learning and students' equivalent opportunities for learning in the crafts subject in Swedish elementary schools. The work is based on semi-structured interviews and six crafts teachers participated in the qualitative study.

The results show that good relationships are fundamental for the craft teachers' leadership to be successful and relationships are built through communication. As a crafts teacher, being calm, empathetic, having well-structured lessons and adapting the working methods to the pupils' prior knowledge and interest are positive aspects for a calm environment and the pupils' equal opportunities to learn.

A calm environment conducive to learning at craft lessons is considered achieved when the students work with focus, when they can independently solve problems, when they can help each other and when they do not disturb or are being disturbed by another pupil. Group size, group composition and number of students in need of extra support can place higher demands on the teacher's leadership and make it more difficult to achieve a calm environment conducive to learning and equal opportunities for students to learn. When craft teachers support pupils based on their individual needs, the chances are greater that a calm environment conducive to learning and pupils' equal learning ability can be achieved in craft classes.

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
1.1	Syfte och frågeställningar	2
2	Bakgrund	3
2.1	Likvärdig utbildning och extra anpassningar	3
2.2	Studiero.....	4
2.3	Ledarskap.....	4
2.3.1	Positiva relationer	5
2.3.2	Den fysiska miljön och struktur i undervisningen	5
2.3.3	Engagemang och anpassning av arbetssätt	6
2.3.4	Regler och hantering av elevbeteenden	6
2.4	Tidigare forskning - Urval	7
2.4.1	Kortfattad presentation av ett urval forskare.....	7
2.5	Sammanfattning bakgrund.....	8
3	Teoretiskt ramverk - Sociokulturell teori.....	10
3.1	Sociala relationer	10
3.2	Appropriering och medierande redskap.....	11
3.3	Lärande i den närmaste utvecklingszonen och stöttning	11
4	Metod, genomförande och analys	12
4.1	Seminstrukturerade intervjuer.....	12
4.2	Urval	12
4.2.1	Presentation av informanter	13
4.3	Genomförande av intervjuer	14
4.4	Bearbetning och analys av intervjuer	15
4.4.1	Transkribering.....	15
4.4.2	Hermeneutisk analysmetod	15
4.5	Etiska överväganden.....	16
5	Resultat.....	18
5.1	Ledarskap och att bygga relationer genom samtal och förståelse	18
5.1.1	Att vara privat, personlig och professionell i relationen	19
5.2	Att vara en tydlig, positiv, lyhörd och lugn ledare	20
5.2.1	Struktur, anpassning av arbetssätt och elevers engagemang.....	21
5.2.2	Att hjälpa och att se alla elever	23
5.2.3	Utmaningar kopplade till ledarskapet och undervisningsmiljön.....	24

5.2.4	Regler och positiv förstärkning.....	26
5.3	Studiero i slöjdundervisning	27
5.3.1	Utmaningar i relation till studiero och ett likvärdigt lärande	27
5.4	Resultatsammanfattning	30
6	Diskussion	32
6.1	Metoddiskussion	32
6.2	Resultatdiskussion	32
6.2.1	Det relationella och olika lärarroller	32
6.2.2	Kommunikation, motivation och bestämda ramar	33
6.2.3	Anpassningar och stöttning	35
6.2.4	Att lära av varandra och mer likvärdigt lärande	35
6.2.5	Utmaningar av ledarskapet	36
6.2.6	Studiero i slöjdundervisning och gruppens betydelse.....	37
6.3	Slutsats	38
6.4	Förslag på vidare forskning	40
7	Referenser	41
	Bilaga intervjuguide.....	1

1 Inledning

På många skolor runt om i Sverige råder otrygghet och bristande studiero och det finns ett samband, visar Skolinspektionens granskning (2016) mellan brister i trygghet och studiero och låg måluppfyllelse. Alla elever har rätt till en skolmiljö präglad av trygghet och studiero och alla elever skall, enligt skolans läroplan ges samma förutsättningar att lära och nå målen. (Skolverket, 2022a). I klassrummet är det läraren som kan säkerställa att studiero råder, och oavsett vilka förutsättningar eleverna eller grupperna har så är det läraren som är den avgörande faktorn för om studiero råder eller inte, menar Skolinspektionen (2016).

Intresset för ämnet, lärares ledarskap för studiero, föddes då jag knappt halvvägs in i ämneslärarprogrammet, parallellt med studierna, började arbeta som slöjdlärare. Jag hade varit två perioder på verksamhetsförlagd utbildning (VFU), i ämnet slöjd, på en skola i ett lugnt och tryggt område där eleverna var studiemotiverade och lektionerna välfungerande. Skolan som blev min första arbetsplats visade mig en helt annan version av skolans värld och den verklighet som mötte mig kom som en chock. Här var otrygghet ett stort problem, studiemotivationen låg och elevernas svårigheter många. Jag insåg snart att läraryrket innebär så mycket mer än att brinna för sitt ämne och att veta hur det skall läras ut under ordnade former. En skolmiljö präglad av konflikter och kaos ställde helt andra krav på mig som lärare och detta var jag inte förberedd på. Jag kände mig maktlös i min lärarroll och började läsa på om ledarskap och fundera över vad jag själv kunde påverka i klassrumsmiljön för att skapa bättre förutsättningar för undervisningen och elevernas lärande.

Under examensarbete ett, den forskningsöversikt alla ämneslärarstudenter vid Göteborgs universitet gör, tog jag tillfället i akt att vidare fördjupa mig i frågan kring lärares ledarskap för studiero. Det jag framför allt har tagit med mig från arbetet med *Läraren, den avgörande faktorn, en forskningsöversikt om hur slöjdlärares förhållningssätt och ledarskap påverkar studiero och lärande i slöjdundervisning* (Åsén, 2022) är insikten att de svårigheter elever har kan variera. Likaså kan de förutsättningar som råder i olika grupper och på olika skolor skilja sig åt och detta är utmaningar som alla lärare, oavsett ämne, måste kämpa med och förhålla sig till på olika sätt. Ett sätt att säkerställa att alla elever ges så goda, och så likvärdiga, förutsättningar som möjligt att kunna tillgodogöra sig undervisningen är genom att läraren har ett tydligt ledarskap, tror jag, liksom att detta är något alla lärare har möjlighet att utveckla. ”Ledarskap är ingenting som har med personlighet att göra, eller något vissa få skulle vara utvalda att behärska, ledarskap är något alla kan lära sig och bedriva” (Åsén, 2022, s. 23).

Arbetet med forskningsöversikten var lärorikt, men väckte också många frågor. Den forskningen som finns att tillgå, som behandlar lärares ledarskap, är framför allt genomförd i teoretiska ämnen och gäller för skolan generellt. Jag blev nyfiken på om slöjdamnets förutsättningar ställer andra krav på slöjdlärare och deras ledarskap. Den här studien ser jag som en spännande möjlighet att själv forska vidare i ämnet och få undersöka hur slöjdlärare ser på sitt ledarskap och vad de gör för att främja studiero och alla elevers lika möjligheter att lära i ämnet slöjd.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur slöjdlärares ledarskap kan främja studiero och alla elevers lika möjligheter att lära. Studien undersöker vad slöjdlärare anser är ett bra ledarskap och vilka faktorer i undervisningsmiljön de anser att de själva kan påverka för att skapa studiero och en lärmiljö som gynnar alla elever, oavsett elevernas individuella förutsättningar.

De frågor som styr studien är:

- Vad anser slöjdlärare är ett bra ledarskap i slöjdundervisning?
- Vilka faktorer i undervisningen och klassrumsmiljön, relaterade till ledarskap, anser slöjdlärare vara viktigast för att gynna studiero och elevernas lärande?
- Hur resonerar slöjdlärare kring elevers olika behov och lika möjlighet att lära i slöjdundervisningen?

2 Bakgrund

I följande kapitel presenteras begreppen likvärdig utbildning, studiero, lärares ledarskap samt vilka delar av lärares ledarskap som är viktiga i relation till att skapa studiero. Förklaringarna till begreppen är hämtade från skolans styrdokument, Skolverkets stödmaterial *Stöd för ledarskap i undervisningen* (Skolverket, 2022d) samt tidigare forskning, relevant för denna studies syfte och frågeställning. Utgångspunkten för studien är att de tre begreppen är sammanlänkade, relaterar till varandra och att de tillsammans påverkar elevernas möjligheter att tillgodogöra sig undervisningen på olika sätt. Avslutningsvis redogörs för hur tidigare forskning valts ut samt ett urval av de forskare som skrivs fram i kapitlet presenteras kortfattat. Slutligen sammanfattas bakgrunden.

2.1 Likvärdig utbildning och extra anpassningar

I läroplanen, Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (lgr22), framgår att skolans värdegrundsuppdrag skall garantera alla elever en likvärdig utbildning (Skolverket, 2022a). Det blir tydligt att alla elever har rätt till en utbildning med samma kvalitet, samtidigt som utbildningen inte behöver utformas lika för alla för att vara likvärdig. Olika behov kan behöva bemötas på olika sätt. Detta framgår i citatet från läroplanen;

Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. (Skolverket, 2022a, s.6)

Vidare framgår i läroplanen (Skolverket, 2022a) att läraren har ett ansvar att lägga märke till de elever som har behov av extra anpassningar eller särskilt stöd. Läraren skall se till att dessa elever får det stöd de behöver, men också att de får stimulans. Läraren har ett ansvar att ta hänsyn till varje elevs behov, skapa goda förutsättningar och en lärmiljö som gynnar elevernas utveckling och lärande. Skolan har ett kompensatoriskt uppdrag vilket betyder att den skall jämna ut de skillnader som råder mellan elevernas möjligheter att ta till sig utbildningen (Skolverket, 2022b). Utifrån sina individuella förutsättningar skall eleverna sedan göra sitt bästa för att vara delaktig, och bidra till en god arbetsmiljö, på så sätt har eleverna också ett ansvar (Skolverket, 2022a). I denna studie ligger fokus på sådant läraren kan göra, som gynnar elevernas lärande, inom ramen för den ordinarie slöjdundervisningen. De anpassningar som kallas extra anpassningar kan vara riktade mot en enskild elev eller mot gruppens behov. Anpassningarna är av en mindre omfattande karaktär och läraren kan ge stödet inom den ordinarie undervisningen (Skolverket, 2022b)

2.2 Studiero

Om lärandemiljön är trygg och fri från störande inslag, då råder studiero enligt Skolforskningsinstitutet (2021). I en miljö präglad av studiero kan eleverna fokusera på det som läraren avsett med undervisningen och studiero ger goda förutsättningar för elevernas utveckling, lärande och måluppfyllelse (Skolforskningsinstitutet, 2021; Skolinspektionen, 2016). Trygghet är en grundfaktor för studiero och de skolor som har problem med otrygghet har ofta svårigheter att uppnå studiero (Samuelsson, 2017). På samma sätt hänger studiero ihop med elevernas resultat och på de skolor där eleverna inte upplever studiero har eleverna också en lägre måluppfyllelse (Skolinspektionen, 2016). Enligt läroplanen (Skolverket, 2022a) skall skolan skapa goda förutsättningar för elevernas kunskapsutveckling, tänkande och bildning. I läroplanen framgår att elevens personliga trygghet i huvudsak skall grundläggas i hemmet, men att även skolan har betydelse och att ansvar för elevens trygghet. Läroplanen belyser att ”eleverna ska få kännedom om hur de kan få hjälp om de upplever otrygghet i eller utanför skolan” (Skolverket, 2022a, s.10). Skolinspektionens granskning (2016) är avgränsad till lärandemiljön i klassrummet, till lärarens ledarskap och hur undervisningen bedrivs, för att synliggöra hur studiero kan främjas och upprätthållas. Ett klassrum präglad av studiero behöver inte vara detsamma som ett lugnt och tyst klassrum utan studiero handlar snarast om huruvida ett lärande sker (Skolforskningsinstitutet, 2021). Lärarens ledarskap är en viktig faktor för studiero och de lärare som kan skapa ett välfungerande klassrum skapar också goda förutsättningar för elevernas lärande, menar Skolforskningsinstitutet (2021). Skolinspektionens granskning (2016) visar att elevgruppen inte är den faktor som avgör om studiero råder, eller inte, utan det är läraren och lärarens förmåga att leda gruppen. Enligt skollagen (SFS 2010:800) kap.5 §6 har lärare rätt att vidta åtgärder om så krävs, även fysiskt om befogat, för att säkerställa att alla elever får en skoltid präglad av trygghet och studiero. Läraren har ett ansvar i frågan om studiero, men enligt läroplanen gäller detta också elever (Skolverket, 2022a). Här framgår att skolans mål är att varje elev ”genom egen ansträngning och delaktighet, utifrån sina förutsättningar, tar ansvar för sitt lärande och för att bidra till en god arbetsmiljö” samt ”visar respekt för och hänsyn mot skolans personal och andra elever som en del av det gemensamma ansvaret för arbetsmiljön på skolan” (Skolverket, 2022a, s.15).

2.3 Ledarskap

Lärarens arbete i klassrummet är komplext. För att läraren skall kunna skapa en miljö präglad av trygghet, studiero och lärande krävs att läraren har flera slags kompetenser. Läraren behöver ha såväl ämneskunskaper, didaktisk förmåga, ledarskapskompetens och kunna skapa goda relationer till eleverna (Skolforskningsinstitutet, 2021; Hirsh, 2021). Granström (2006) menar att lärarrollen består av dels ett ”lärarskap” dels ett ”ledarskap”. Läraren har ett professionellt ansvar att hantera bägge dessa roller. Lärarskapet innebär att läraren har gedigna ämneskunskaper och vet hur detta ämnesinnehåll bäst förmedlas till eleverna. Ledarskapet handlar om att läraren kan hantera olika elever, elevgrupper och gruppprocesser samt att läraren väljer lämpligt ämnesinnehåll och anpassade arbetsformer i relation till den enskilda eleven och gruppens behov (Granström, 2006). Karlberg (2017) belyser att ett klassrum alltid består av minst en ledare.

Genom att läraren är självklar i ledarrollen minimeras risken att en stark elev försöker styra och ställa i klassrummet och alla elever ges samma rätt att ta plats. Klassrummet kan på så vis bli en lugnare och tryggare plats. Samuelsson (2019) påvisar att läraren kan behöva kommunicera med eleverna på olika sätt och ett icke verbalt språk kan vara framgångsrikt när det gäller att hantera exempelvis icke önskvärda beteenden från utmanande elever. Genom att läraren använder varierande arbets- och undervisningsformer samt en undervisning med tydlig struktur ökar chanserna till engagerade eleverna och möjligheten att ett lärande sker (Skolforskningsinstitutet, 2021).

2.3.1 Positiva relationer

En grundförutsättning för studiero är att läraren lyckas skapa goda relationer till eleverna. Redan vid första mötet, mellan läraren och eleverna, kan läraren genom sitt ledarskap börja lägga grunden till positiva relationer (Emmer, Everson & Anderson, 1980). Goda relationer i sig räcker inte för att skapa studiero, men det är en grundförutsättning. Goda relationer bidrar till ett positivt klassrumsklimat som gynnar elevernas utveckling och lärande (Hirsch, 2021). Relationer som stödjer elevernas utveckling och lärande gynnar elever i alla åldrar. Dessa relationer kännetecknas av att de är positiva, varma och respektfulla (Skolforskningsinstitutet, 2021). Tydlighet och regler i kombination med värme och omtanke ger goda förutsättningar för att studiero skall uppnås, menar Hirsch (2021). Att läraren möter eleverna på rätt nivå och är lyhörd för elevens behov är ytterligare en viktig aspekt för goda relationer som gynnar lärande, enligt Hirsch. Genom relationen kan läraren lära känna eleven bättre och bli varse de olika behov eleven har och hur undervisningen behöver anpassas efter dessa behov (Skolforskningsinstitutet, 2021). Läraren har ett större ansvar för relationen än eleven, menar Aspelin (2014). Läraren måste utöva ett gott inflytande och använda olika metoder för att bygga goda relationer till eleverna (Aspelin, 2017).

2.3.2 Den fysiska miljön och struktur i undervisningen

Den fysiska miljön har betydelse för elevernas möjligheter att delta i undervisningen och hur de presterar (Hannah, 2013; Frelin, 2020). Allt från hur klassrummet är möblerat, utsmyckningar, ljud, ljus och temperatur kan påverka elevernas lärande på olika sätt. Läraren måste vara medveten om att dessa olika faktorer kan påverka elevernas lärande (Hannah, 2013). Var i salen eleverna placeras är viktigt med tanke på deras sociala tillvaro (Skolverket, 2022c), men är också viktigt med tanke på att läraren måste se alla elever ordentligt för att säkerställa trygghet och studiero (Hirsch, 2021).

Lektionsstrukturer, med tydlig början, mitt och avslut, är en annan viktig del av lärarens ledarskap. Genom välplanerade lektioner gynnas studiero (Skolverket, 2022b). Om läraren, redan i börjat av läsåret, har bestämda regler och tydliga rutiner, som följs konsekvent, gynnas ordning och en god undervisningsmiljö (Emmer m.fl., 1980). Lärarens tydliga ledarskap och den goda lärandemiljön innebär att läraren inte måste hantera felaktiga beteende hos eleverna i så stor utsträckning, menar Emmer m.fl. (1980). Skolforskningsinstitutet (2021) visar att läraren

behöver vara flexibel i arbetssätt och ha olika verktyg att hantera olika elever och situationer som kan uppstå i klassrummet. Om läraren uppmuntrar positiva beteenden och ger eleverna beröm har det mycket goda effekter på klassrumsklimatet och studiero.

2.3.3 Engagemang och anpassning av arbetssätt

I en skola som skall vara inkluderande, men som samtidigt skall anpassas efter alla elevers förutsättningar och behov, kan lärare stöta på problem då elevens intressen och förmåga inte alltid passar bra ihop med skolans förväntningar (Skolverket, 2022d). Att målen och betygskriterierna dessutom är desamma för alla elever kan innebära en konflikt mellan elevers motivation, förmåga och skolans förväntningar. Läroplanen slår fast att skolan skall bidra genom grundläggande värden och att ”den ska främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära” (Skolverket, 2022a, s.5). Det är därför av stor betydelse att läraren kan justera undervisningen efter varje enskild elev och gruppens behov (Skolforskningsinstitutet, 2021; Hirsh, 2021). Ett bra ledarskap innebär att läraren har förmåga att veta vad (vilket ämnesinnehåll), hur (vilka metoder) och när (vilken tidpunkt) i förhållande till elevernas lärande, menar Hirsh (2021). Hur väl läraren behärskar dessa tre dimensioner avgör hur positivt klassrumsklimatet, och hur inkluderande undervisningen, blir. Att läraren kan presentera nytt ämnesinnehåll i lagom portioner, att instruktionerna är tydliga och begripliga och att läraren anpassar undervisningen till elevernas nivå är dessutom viktigt då eleverna skall lära sig nytt (Rosenshine, 1986). Synnerligen betydelsefullt är detta för elever som har svårigheter, för yngre elever eller om det som skall läras är svårt, menar Rosenshine (1986). För elever med svårigheter är rätt stöd särskilt viktigt då upplevelser av misslyckande kan väcka ilska, frustration och uppgivenhet (Simon & Jederlund, 2020)

2.3.4 Regler och hantering av elevbeteenden

Det är viktigt att alla skolor har generella regler där såväl rektor, lärare och elever är överens. Få regler och samsyn kring reglerna är en förutsättning för att de skall efterlevas. Mer specifika regler i klassrummen kan sedan komplettera dessa generella skolregler (Skolinspektionen, 2016). Ordningsregler är viktiga för det sociala livet i skolan och dess funktion är till för att reglera och organisera vardagen i skolans olika miljöer (Thornberg, 2006). Samtidigt handlar regler om vad eleven inte ”får” göra. Positiva förväntningar däremot talar om vad eleverna ”bör” göra och forskning visar att just positiva förväntningar har betydelse på elevernas beteende och dessa gynnar ett positivt lärandeklimat (Skolverket, 2022d). Läraren behöver arbeta med såväl proaktiva som reaktiva strategier och arbetssätt i relation till eleverna för att skapa en god lärandemiljö (Skolforskningsinstitutet, 2021). Läraren måste hela tiden förhålla sig till olika slags beteenden i mötet med eleverna, menar Samuelsson och Samuelsson (2017). Läraren kan kommunicera med ord, men också genom att använda kroppsspråk och gester, belyser författarna. De berättar att läraren genom subtila signaler kan korrigera elever som inte uppträder på ett bra sätt och på så vis förebygga att en situation eskalerar. Emmer m.fl. (1980) menar att de lärare som lägger en god grund, med regler som befästs tidigt på terminen, har gjort ett arbete som lönar sig även senare. Vidare belyser forskarna att läraren med fördel kan repetera reglerna

och att läraren inte skall bestraffa de elever som inte lyckas hålla sig till reglerna utan att en god klassrumsledare avbryter, avleder och ignorerar ett icke önskvärt beteende (Emmer m.fl., 1980)

2.4 Tidigare forskning - Urval

Den tidigare forskningen, som diskuteras i kapitlet, är till övervägande del hämtat från sökningar på litteratur, artiklar, avhandlingar, metaanalyser och rapporter relevant för lärares ledarskap, studiero och en likvärdig utbildning med sökorden; *ledarskap, studiero, skolmiljö, klassrumsmiljö, classroommanagement, classromenviorment, slöjd* och *slöjdlärare*, via sökmotererna Supersök på Göteborgs universitetsbibliotek, Google Scholar samt databaserna Eric, Proquest och Ebsco. På Skolverkets hemsida finns kompetensutvecklingsmaterialet ”Stöd för ledarskap i undervisningen” (Skolverket, 2022d) med referenser på forskning kring ledarskap och studiero. På skolforskningsinstitutets hemsida finns metaanalysen ”Främja studiero i klassrummet - lärares ledarskap” (Skolforskningsinstitutet, 2021), där ett stort antal studier aktuella för ämnet sammanställts. Även kedjesökning har använts för att hitta relevant forskning för ämnet.

Urvalet begränsades till studier publicerade tidigast 1995, undantaget ett par artiklar som stöttes på i kedjesökningen vid upprepade tillfällen, vilket tolkades som att dessa studier var betydelsefulla för ämnet lärares ledarskap. Detta gäller artikeln *Effective classroom management at the beginning of the school year* av Emmer m.fl. (1980) och *Synthesis of research on explicit teaching* av Rosenshine (1986).

2.4.1 Kortfattad presentation av ett urval forskare

Jonas Aspelins har skrivit flertalet artiklar som föreliggande studie refererar till (Aspelin, 2014; 2015; 2017). Aspelin undersöker i sin forskning främst socialpsykologiska och relationsfilosofiska aspekter på undervisningssituationer och begreppet *relationell pedagogik* går som en röd tråd genom Aspelins forskning. Aspelin arbetar vid fakulteten för lärarutbildning, på avdelningen för specialpedagogik, vid Högskolan i Kristianstad.

Edmund Emmer, Carolyn Evertsson och Linda Andersson observerar genom din studie *Effective classroom management at the beginning of the school year* (Emmer m.fl. 1980) två grupper bestående av totalt 27 lärare. Genom studien dras slutsatsen att en god klassrumsorganisation grundläggs redan de första veckorna på läsåret och att aktiviteter tidigt under läsåret, där ett gott beteendemönster implementeras hos eleverna, kan få avgörande betydelse för klassrumsklimatet resten av läsåret.

Edmund T Emmer är professor i pedagogisk psykologi vid University of Texas i Austin, USA. Carolyn M. Evertson är professor på Vanderbilt University i Nashville, USA och Linda M Anderson har varit professor vid i University of Michigan, i USA.

Barak Rosenshine vars studie, *Synthesis of research on explicit teaching* (1986), lyfts i detta arbete fokuserar på såväl lärares instruktioner, olika tillvägagångssätt i uppgifter och elevers möjligheter att lära. Såväl lärares som elevernas prestationer är i fokus för Rosenshines forskning. Rosenshine (1930–2017) var professor vid institutionen för pedagogisk psykologi vid University of Illinois, i USA.

Marcus Samuelssons har skrivit flertalet artiklar och gjort studier som refereras till i föreliggande studie (Samuelsson, 2017; 2019). Samuelssons forskning handlar i huvudsak om lärares ledarskap i klassrummet och hur eleverna kan utvecklas kunskapsmässigt, socialt och moraliskt genom undervisningen och lärarens ledarskap. Samuelsson arbetar som biträdande professor vid Linköpings universitet.

Åsa Hirsh's forskning är främst inriktad på pedagogisk bedömning och hur lärare arbetar med formativ bedömning i klassrummet. Hirsh har även skrivit artikeln *relationellt klassrumsledarskap - för kunskapsutveckling, inkludering och välbefinnande* (2021) som en del i Skolverkets stödmaterial kring lärares ledarskap i klassrummet. Hirsh arbetar som universitetslektor, på institutionen för pedagogik och specialpedagogik, vid Göteborgs universitet.

2.5 Sammanfattning bakgrund

Syftet med studien var att undersöka hur slöjdlärares ledarskap kan främja studiero och elevernas lika möjligheter att lära. Syftet var också att undersöka vad slöjdlärare anser är ett bra ledarskap och vilka faktorer i undervisningsmiljön lärarna anser att de själva kan påverka för att skapa studiero och en lärmiljö som gynnar alla elever, oavsett elevernas individuella förutsättningar. Nedan sammanfattas vad skolans styrdokument, Skolverkets stödmaterial samt vad tidigare forskning säger om lärares ledarskap, studiero och en likvärdig utbildning.

Lärares arbete i klassrummet är komplext och för att läraren skall kunna skapa en miljö präglad av trygghet, studiero och lärande krävs att läraren har flera slags kompetenser. (Skolforskningsinstitutet, 2021; Hirsh, 2021). Läraren behöver ha gedigna ämneskunskaper, veta hur ämnesinnehållet bäst förmedlas till eleverna och måste kunna hantera olika elever och elevgrupper (Granström, 2006). Här har läraren ett professionellt ansvar. Ett klassrum består alltid av minst en ledare och om läraren är självklar i ledarrollen blir klassrummet en lugnare och tryggare plats (Karlberg, 2017). En grundförutsättning för studiero är att läraren skapar goda relationer till eleverna. Dessa relationer kännetecknas av att de är positiva, varma och respektfulla (Skolforskningsinstitutet, 2021). Tydlighet och regler i kombination med värme och omtanke, liksom att läraren möter eleverna på rätt nivå och är lyhörd för deras behov, ger goda förutsättningar för att studiero skall uppnås (Hirsch, 2021). Lärares ledarskap innebär också att läraren ser till den fysiska miljön eftersom denna också har betydelse för elevernas möjligheter att prestera och delta i undervisningen (Frelin, 2020; Hannah, 2013). Att skapa en tydlig och god lektionsstruktur är en annan viktig del av lärarens ledarskap och välplanerade lektioner gynnar

studiero (Skolverket, 2022b). Ett tydligt ledarskap innebär att läraren inte behöver hantera felaktiga beteende hos eleverna i så stor utsträckning (Emmer m.fl.,1980). Ordningsregler är viktiga för det sociala livet i skolan (Thornberg, 2006) och få regler, liksom samsyn kring reglerna, är en förutsättning för att de skall efterlevas (Skolinspektionen, 2016). Samtidigt visar regler vad eleven inte får göra medan positiva förväntningar talar om vad eleverna bör göra och de positiva förväntningar gynnar elevernas beteende och lärandeklimatet mer (Skolverket, 2022d). En god klassrumsledare avbryter, avleder och ignorerar ett icke önskvärt beteende snarare än att bestraffa de elever som inte följer reglerna (Emmer m.fl., 1980).

När lärandemiljön är trygg och fri från störande inslag råder studiero (Skolforskningsinstitutet, 2021). I en miljö präglad av studiero kan eleverna fokusera på det som läraren avsett med undervisningen. Studiero ger goda förutsättningar för elevernas utveckling, lärande och måluppfyllelse (Skolforskningsinstitutet, 2021; Skolinspektionen, 2016). Trygghet, studiero och måluppfyllelse hänger ihop (Samuelsson, 2017; Skolinspektionen, 2016). Ett klassrum präglad av studiero behöver inte vara detsamma som ett lugnt och tyst klassrum utan studiero handlar snarast om huruvida ett lärande sker (Skolforskningsinstitutet, 2021). Lärarens ledarskap är en viktig faktor för studiero och de lärare som kan skapa ett välfungerande klassrum skapar också goda förutsättningar för elevernas lärande (Skolforskningsinstitutet, 2021). Skolinspektionens granskning (2016) visar att elevgruppen inte är den faktor som avgör om studiero råder eller inte utan det är läraren och lärarens förmåga att leda gruppen.

Alla elever har rätt till en likvärdig utbildning, men detta behöver inte betyda att utbildningen utformas lika för alla (Skolverket, 2022a). Läraren har ett ansvar att lägga märke till, och stötta, elevers behov och olika behov kan behöva bemötas på olika sätt. Läraren har dessutom ett ansvar att skapa goda förutsättningar och en lärmiljö som tar hänsyn till vad varje elevs behov och gynnar alla elevernas utveckling och lärande (Skolverket, 2022a). Här har skolan ett kompensatoriskt uppdrag och skolan skall jämna ut de skillnader som råder mellan elevernas möjligheter att tillgodogöra sig utbildningen (Skolverket, 2022b). Extra anpassningar innebär att läraren kan ge elever, eller elevgruppen, stöd av en mindre omfattande karaktär inom den ordinarie undervisningen (Skolverket, 2022b)

3 Teoretiskt ramverk - Sociokulturell teori

I kapitlet presenteras utvalda delar av Lev Vygotskijs (1896–1934) teorier samt det sociokulturella perspektivets syn på kunskap och lärande. Den teoretiska utgångspunkten har valts för att förklara hur slöjdlärares ledarskap, studiero och elevers lärande sker i sociala sammanhang samt skapas i relationer, inom- och mellan människor, liksom i samspel med den omgivande miljön.

3.1 Sociala relationer

Vygotskijs teorier bygger på ”att människan är en biologisk, social, kulturell och historisk varelse” (Säljö, 2015, s. 95). Utgångspunkten för Vygotskijs arbete är främst inriktat på det mänskliga medvetandet och hur det utvecklas. Vygotskij anser, enligt Dysthe (2003) att elever inte lära sig någonting som de inte är mogna för, men när de väl är mogna att lära kan lärande stimulera vidare utveckling och utvecklingen i sin tur inspirera till än mer lärande. Lärande och utveckling är, enligt Vygotskij, således två tätt sammanvävda processer (Dysthe, 2003). Vidare menar Vygotskij (1999) att allt lärande sker i sociala sammanhang och är ett samspel mellan individer och miljö. Ett lärande kan inte tvingas på en elev utan måste ytterst komma inifrån eleven själv. Genom att eleven aktivt deltar och får nya erfarenheter så kan ett lärande ske. Lärarens roll är att genom relationen till eleven stötta och skapa en positiv miljö där lärandet kan ske. Allt pedagogiskt arbetet måste således byggas på relationer. Yttre miljömässiga faktorer påverkar lärandet liksom individens inre förutsättningar och lärande är en komplex process som sker i samspel mellan en aktiv lärare, en aktiv elev och en aktiv miljö, menar Vygotskij. Läraren har ett ansvar att organisera och reglera såväl den fysiska som den sociala miljön, då dessa kan påverka elevens beteende (Vygotskij, 1999). Detta beskrivs på ett målande sätt i citatet nedan:

Liksom en trädgårdsmästare vore tokig om han ville inverka på växternas växande genom att direkt rycka upp dem ur jorden med händerna, så skulle pedagogen komma i motsatsställning till uppfostrans natur, om han skulle anstränga sig att inverka direkt på barnet. Men trädgårdsmästaren inverkar på blommans växande genom att höja temperaturen, reglera fuktigheten, avlägsna växter intill, gallra och tillsätta jord och gödning, dvs. återigen indirekt genom motsvarande förändringar av miljön. På samma sätt uppfostrar pedagogen barnet genom att förändra miljön. (Vygotskij, 1999, s. 21)

Förutom den fysiska och den sociala lärandemiljön menar Vygotskij att eleven själv är en viktig del i lärandeprocessen. Vid lärandet uppstår en inre kamp och man kan inte i förväg förutse hur en människa reagerar. Här har läraren ett ansvar att stötta eleven, men eleven kan inte vara en passiv mottagare utan delaktigheten är en förutsättning för nya kunskaper. Man kan inte heller till fullo förutse hur miljön påverkar eleven då det inte finns självklara gränsdragningar i inflytandet mellan individens inre och den yttre miljön (Vygotskij, 1999). Att se lärandet ur ett

sociokulturellt perspektiv låter oss förstå att lärandet är en dynamisk och en komplex process där många olika faktorer bidrar och påverkar lärandeprocessen.

3.2 Appropriering och medierande redskap

Att lärande sker i sociala sammanhang visar sig även genom, så kallad *appropriering*, dvs att vi lär genom att interagera med andra, genom att iaktta och härma hur andra människor gör (Säljö, 2022). Språket lär vi exempelvis genom att lyssna då andra talar och sedan själva testa genom att härma. På så sätt är interaktion en grundläggande och viktig byggsten för lärande och utveckling i det sociokulturella perspektivet, menar Säljö.

Förutom att lärande sker i relation till andra och i olika sociala sammanhang ses redskap, inom det sociokulturella perspektivet, som viktiga för vad vi människor förmår göra och lära i relation till vår omvärld. Detta benämns som att vi använder *medierande redskap* (Säljö, 2022). Genom att vi använder olika redskap, det kan vara vårt språk, vilket är ett mentalt redskap, eller genom att slöjda med en kniv, vilket är ett fysiskt redskap, så kan vi åstadkomma sådant som annars inte varit möjligt för oss. ”När vi lär oss använda fysiska redskap som medierande resurser, kan vi göra sådant vi aldrig skulle klara av med våra naturgivna resurser” (Säljö, 2022, s. 96). Förutom språket, beskriver Säljö vidare att mentala begrepp såsom symboler, räkneord och alfabetet också är viktiga medierande redskap för mentala processer. Dessa redskap kategoriserar Vygotskij som tänkandets verktyg och dem lär vi oss genom sociala och kulturella sammanhang (Säljö, 2022).

3.3 Lärande i den närmaste utvecklingszonen och stöttning

Då människan skall lära nya saker sker detta bäst genom att utmaningarna kommer i lagom stora steg. Lärande sker enligt Vygotskij bäst då lärandet sker i *den närmaste utvecklingszonen*, eller i *proximal zone of development* (Säljö, 2022). På så vis kan den nivå av kunskap människan har och behärskar utmanas och byggs på med ytterligare en svårighetsgrad. Då vi når nya nivåer av kunskaper kan dessa ytterligare byggas på, men Vygotskij menar att stegen inte får vara för stora eller för svåra (Säljö, 2022). Utmaningarna behöver ske i lagom stora steg för att lärandet skall bli hanterbart och när vi är utanför den bekväma zonen kan vi behöva stöttning, så kallad *scaffolding*, av en mer kunnig lärare, kompis eller förälder. Stödet kan vara såväl fysiskt som mentalt, beskriver Säljö. Vygotskij menar att människan hela tiden är under utveckling och därför ständigt söker nya utmaningar. Människor vill såväl som behöva växa, både som individer och som kollektiv och lärarens uppgift i skolan är att leda eleven, se vart den är på väg och ge eleven stöttning då ny kunskap skall erövrats (Säljö, 2022).

4 Metod, genomförande och analys

I kapitlet presenteras studiens metod, de urval som gjorts och informanterna i anonymiserad form. Slutligen sker en redogörelse för hur bearbetning och analys av empiri gått till liksom vilka forskningsetiska överväganden som gjorts i relation till studien.

4.1 Semistrukturerade intervjuer

Då syftet med studien var att undersöka vad slöjdlärare anser om ledarskap, om olika faktorer som påverkar studiero och om elevers lika möjligheter till lärande i slöjdundervisning, föll valet på kvalitativ intervju. Denna metod är väl lämpad då man som forskare vill undersöka, förstå eller beskriva något (Christoffersen & Johannessen, 2012; Stukát, 2011). Att välja intervju som metod kan dock lätt ske för att det känns enkelt, menar Stukát (2011) och belyser att det är viktigt att som forskare säkerställa den valda metodens lämplighet. En nackdel med den semistrukturerade intervjun är om den som intervjuar inte gör det på ett bra sätt. Metoden är således till viss del beroende av intervjuarens förmåga att följa upp idéer, att ställa lämpliga följdfrågor samt att kunna tolka informantens tonfall och ansiktsuttryck (Stukát, 2011). Dessutom är intervjumetoden tidskrävande och det är inte alltid helt enkelt att jämföra olika informanters svar, menar Stukát (2011). Slutligen lyfter Stukát att vid intervjuer finns alltid risken, vilket kan påverka studiens reliabilitet, att människor, såväl medvetet som omedvetet, kan ge de svar de tror att forskaren vill höra.

En fördel med kvalitativa intervjuer är att informanten ges frihet att berätta och formulera sig med egna ord, menar Christoffersen & Johannessen (2012). Vidare hävdar författarna att en fördel med intervjun som metod dessutom är att informantens tankar, känslor och tidigare upplevda händelser kan komma fram, jämfört med exempelvis observationer. Inte heller vid frågeformulär, där svarsalternativen är bestämda på förhand, ger informanten samma möjligheter att beskriva sin synvinkel, som vid intervjuer, menar Christoffersen och Johannesen (2012). Vid intervjuer vill man som forskare ofta få kunskap om, och förstå något, och när det gäller komplexa sociala fenomen kan intervjun bryta ner det komplicerade och belysa de sociala samspelen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Då jag hade en lista med frågor och vissa teman jag ville undersöka valde jag den semistrukturerade intervjuns format samt att sammanställa en intervjuguide. Att göra så är väl lämpat då man vill följa ett tema, men ändå ha en stor flexibilitet under intervjuns gång (Bryman, 2016).

4.2 Urval

Urvalet till denna studie gjordes inledningsvis genom ett så kallat ”bekvämlighetsurval” (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.57). Jag kontaktade först de slöjdlärare jag kände från mina två VFU-skolor samt det som varit min arbetsplats parallellt med studierna. Att utgå från ett bekvämt sätt att söka informanter på är det minst önskvärda, menar Christoffersen och Johannessen (2012). Samtidigt kan det vara ett bra sätt att få tillträde till informanter, vilket

annars kan vara svårt. Genom dessa kontakter fick jag tips på ytterligare slöjdlärare att tillfråga om att delta i studien. Att använda befintliga kontaktnät kan vara framgångsrikt, menar Christoffersen och Johannessen (2012) och belyser att en fördel med bekvämlighetsurvalet kan vara att forskare och informanter redan har en etablerad relation. Då tillit är viktigt vid kvalitativa intervjuer är ett urval med redan etablerade kontakter positivt, menar författarna.

Åtta informanter tillfrågades slutligen om att delta i studien. Samtliga informanter tackade ja, men på grund av tidsbrist valde sedan två informanter att inte genomföra intervjuerna. Jag hade som önskemål att informanternas förutsättningar skulle skilja sig åt, exempelvis gällande klimatet på skolan de arbetade. Tack vare de olikheter som rådde, kring exempelvis socioekonomiska faktorer, på de bägge VFU- skolorna samt skolan jag arbetat på, kunde detta uppnås. Att slöjdlärarna hade olika kön, varierande arbetslivserfarenhet och olika personligheter var också önskvärt. Att leta informanter utifrån ett ”urval med maximal variation” (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.54) innebär att förutsättningar för informanterna, exempelvis just ålder, kön, erfarenhet och utbildning, skiljer sig åt. Jag var nyfiken på om dessa skilda premisser skulle resultera i olika svar i relation till studiens syfte och frågeställning. Ett urval som passar syftet med studien beskriver Christoffersen och Johannessen som ett ändamålsenligt urval.

4.2.1 Presentation av informanter

I studien deltog sex informanter. Av dem var tre kvinnor och tre män i åldrarna 30–66 år. Informanterna hade olika erfarenheter vilka de ansåg hjälpte dem i ledarskapet och i slöjdläraryrollen. De uppgav exempelvis att deras personlighet, lång arbetslivserfarenhet som slöjdlärare eller att regelbunden motion, och en god fysik, hjälpte dem i ledarrollen. En informant menade att tidigare yrkeserfarenheten som militär bidrog positivt medan ytterligare en annan informant sade att tidigare arbete på läger för barn med olika neuropsykiatriska funktionsnedsättningar varit behjälpligt i ledarrollen som slöjdlärare. Då alla informanter utlovats anonymitet i studien presenteras de nedan kortfattat och som lärare A, B, C, D, E och F.

- Lärare A har arbetat som slöjdlärare i snart fyra år. Han undervisar i såväl hårda som mjuka material i årskurserna 3–6. Lärare A har läst merparten av ämneslärarprogrammet vid Göteborgs universitet och har ett fåtal återstående kurser kvar till examen och lärarlegitimation.
- Lärare B har arbetat som lärare i fyra år. Hon undervisar årskurs 3–9 i såväl hårda som mjuka material samt i bild. Lärare B är legitimerad ämneslärare i slöjd och bild från Göteborgs universitet.
- Lärare C har arbetat som slöjdlärare i 40 år, men är nybliven pensionär. Han har undervisat i såväl hårda som mjuka material, men på senaste anställningen undervisade lärare C årskurs 3–5 i hårda material. Lärare C är legitimerad träslöjdlärare från Linköpings universitet.

- Lärare D har arbetat som slöjdlärare i 22 år. Lärare D undervisar årskurs 3–9 i hårda material. Han är legitimerad träslöjdlärare från Linköpings universitet.
- Lärare E har arbetat som slöjdlärare i mjuka material i drygt 10 år. Hon undervisar årskurs 3–9 i mjuka material. Lärare E är utbildad fritidspedagog, ej behörig slöjdlärare.
- Lärare F har arbetat som slöjdlärare i 7,5 år. Hon undervisar årskurs 3–5 i hårda material och årskurs 7 i mjuka materia. Lärare F har läst ledarskap och kulturhantverk, men kompletterat med pedagogik och är legitimerad slöjdlärare från Göteborgs universitet.

4.3 Genomförande av intervjuer

Intervjuguiden färdigställdes och intervjuerna för de sex informanterna bokades in. Intervjuguiden konstruerades genom att granska resultatet från forskningsöversikten *Läraren den avgörande faktorn, en forskningsöversikt om hur slöjdlärares förhållningssätt och ledarskap påverkar studiero och lärande i slöjdundervisning* (Åsén, 2022). Detta arbete behandlar liknande frågor som föreliggande studie och genom att titta på det resultatet samt att ta hjälp av Skolverkets stödmaterial *Stöd för ledarskap i undervisningen* (Skolverket, 2022d) konstruerade så relevanta teman, med tillhörande frågor, som möjligt i relation till studiens syfte och frågeställning.

Först tillfrågas informanterna om personliga förutsättningar samt villkor på skolan de arbetade, exempelvis gällande upplevelsen av studiero på skolan generellt. Intervjuguiden kommer sedan in på frågor som behandlar ledarskap och studiero (se bilaga). Varje tema har huvudfrågor och följdfrågor, för att få så fylliga och djupgående svar som möjligt, vilket Stukat (2011) menar möjliggörs med hjälp av den semistrukturerade intervjuens ingående frågestruktur. Avslutningsvis tillfrågas informanterna om sin syn på studiero i slöjdundervisning och om personliga egenskaper eller tidigare erfarenheter som kan vara dem behjälpliga i ett ledarskap för studiero (Se bilaga).

Intervjuerna genomfördes på en så smidig plats som möjligt för informanterna. Val av tid och plats är en betydelsefull aspekt för att skapa en lugn och trygg miljö, vilket är en viktig förutsättning för intervjun (Christoffersen & Johannessen, 2012). Tre av intervjuerna genomfördes på informanternas arbetsplatser och tre intervjuer via telefon, då dessa informanter befann sig på annan ort. Den första intervjun som genomfördes med lärare A var först tänkt som en pilotintervju för att prova intervjuguidens upplägg. Intervjun tog 1 timma och 55 minuter. Då mycket intressant framkom beslutade jag att se denna intervju som en del av de andra, men att intervjuguidens frågor justerades för de följande intervjuerna eftersom intervjun med lärare A tog nästan dubbelt så lång tid i anspråk mot vad jag tänkt. Intervjufrågorna bearbetades för att bli mer tidseffektiva och vissa av huvudfrågorna blev i stället följdfrågor. Intervjuguiden kom nu att bestå av färre, men mer omfattande frågor (se bilaga). Intervjuerna med lärare B-F tog mellan 55 minuter och 1 timma och 20 minuter. De intervjuer som genomfördes på plats, med lärare A, D

och E spelades in med två mobiltelefoner och de intervjuer som genomfördes över telefon, med lärare B, C och F, spelades in via telefonens högtalare till en annan mobiltelefon.

Samtliga intervjuer följde intervjuguiden, men emellanåt ställdes följdfrågor och informanterna ombads utveckla sina svar. Att forskaren kan omformulera eller upprepa frågorna kan skapa en djupare förståelse och det är en av fördelarna med kvalitativa intervjuer, menar Stukát (2011). På detta vis, förklarar Stukát, kan utförliga och beskrivande svar uppnås. Det är önskvärt att intervjun får lov att röra sig i olika riktningar, då det vid kvalitativa undersökningar är av intresse att få fram så mycket kunskap och belysa informantens åsikter så mycket som möjligt (Bryman, 2016). Vid några tillfällen hade informanten redan besvarat en fråga genom sina berättelser och då kunde denna fråga hoppas över.

4.4 Bearbetning och analys av intervjuer

Nedan beskrivs hur transkriberingen av intervjuerna gått till. Därefter beskrivs hur det empiriska materialet analyserats med hjälp av hermeneutisk analysmetod.

4.4.1 Transkribering

Inledningsvis transkriberades intervjuerna i sin helhet till text. Transkriberingen genomfördes genom diktering av intervjuerna i programmet Microsoft Word som omvandlade talet till text. Texten kontrollästes löpande för att stämma med informanternas tal. Det är viktigt att inte gissa vad någon informant säger, belyser Bryman (2016). Vidare påvisar författaren att man som forskare måste vara medveten om att människor ofta omedvetet använder verbala tics, stakar sig eller klipper av meningar. Ett talspråk som inte är relevant för studiens resultat kan därför behöva justeras med respekt för informanten, menar Bryman och belyser att användandet av direkta citat med ett skriftspråk för nära det fonetiska talet kan få informanten att framstå som ”snudd på korkad” (Bryman, 2016, s.581). Med detta i åtanke har vissa mindre justeringar gjorts av den transkriberade texten, såsom att ta bort upprepade ord, men utan att det ändrar innebörden av det informanterna säger.

Då transkriberingen var klar gällde det att urskilja vad som var viktigt samt att finna betydelsefulla mönster i den insamlade datan. ”Utmaningen vid kvalitativ analys är att skapa mening ur en massiv mängd data” (Fejes & Thornberg, 2015, s. 35). Texten färgmarkerades med olika kulörer, en för vardera informanten, skrevs sedan ut i pappersform och lästes igenom upprepade gånger.

4.4.2 Hermeneutisk analysmetod

Då jag använde den semistrukturerade intervjun som metod fanns det redan en viss grundstruktur och en röd tråd inom och mellan intervjuerna. Jag valde nu att fortsätta min analys genom att använda hermeneutik som analysredskap. En hermeneutisk ansats vid analys gör det lättare att

förstå och skapa djupare förståelse, menar Alvesson och Sköldberg (2017). Den hermeneutiska analysen bygger på att ”meningen hos en del endast kan förstås om den sätts i samband med helheten” (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 193). På samma sätt, fortsätter författarna, kan endast helheten förstås i relation till delarna. Ett sätt att visualisera den hermeneutiska analysmetoden är att föreställa sig en cirkel eller en spiral. Genom att fokusera växelvis på helheten och delarna, liksom en oändlig cirkelform, skapas nya dimensioner som kan ställas i relation till varandra. Därav spiralen som en symbol för analysen oändliga möjligheter. Målet med analysmetoden är att förstå olika sammanhang och ett sätt att göra det är genom empati, hävdar Alvesson och Sköldberg (2017) och förklarar att då forskaren lever sig in i informantens berättelse med just empati så kan det empiriska materialet bättre förstås och tolkas.

Analysen genomfördes genom att jag upprepade gånger läste igenom materialet, en intervju i taget, för att få fördjupad förståelse för innehållet. De olika intervjuerna, utskrivna på papper med text i olika kulörer, en för varje informant, klipptes nu isär så att varje fråga och dess svar kom att stå på varsitt pappersark. Varje fråga med dess tillhörande svar, från samtliga informanter, kom tillsammans att bilda en ny helhet. De olika lapparna sorterades en första gång så att de frågor och svar som på olika sätt harmoniserades på olika sätt placerades tillsammans. Materialet lästes igenom återigen och en ny helhet hade bildats. De olika delarna lästes igenom ytterligare och med hjälp av markeringspenna underströks avsnitt i texten som ansågs särskilt relevanta i relation till studiens syfte och frågeställning. Texten granskades igen och de nya färgmarkerade delarna stod ut och kunde bilda en ny helhet. På detta vis, genom att upprepade gånger se till all text, och till nya delarna som framstod genom analysen, kunde den helhet bildas som kom att representera studiens resultat. Tack vare egna erfarenheter inom området, aktuellt för studien, kunde jag lätt leva mig in i informanternas berättelser och den empati antas vilken Alvesson och Sköldberg (2017) belyser som så viktig för forskarens analysarbete.

Förutom arbetet med den hermeneutiska spiralen är det viktigt att som forskare ha en medvetenhet om att förförståelse påverkar den tolkning som görs (Alvesson & Sköldberg, 2017). För mig betydde arbetet med forskningsöversikten läraren, *den avgörande faktorn, en forskningsöversikt om hur slöjdlärares ledarskap påverkar studiero och lärande i slöjdundervisning* (Åsén, 2022), mycket liksom inläsningen av den sociokulturella teorin (Säljö, 2022; Vygotskij, 1999) vars perspektiv på kunskap och lärande ligger till grund för denna studie. Tolkning och förståelse är bägge viktiga analysredskap i en empirisk studie, menar Alvesson och Sköldberg (2017).

4.5 Etiska överväganden

Vid forskning är det viktigt att alltid ta forskningsetiska principer i beaktande (Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2017). Följande aspekter av de forskningsetiska principerna måste forskaren ta hänsyn till;

- *Informationskravet* innebär att lämna information om studiens syfte till informanter
- *Samtyckeskravet* innebär att deltagare i studien lämnar godkännande om att delta

- *Konfidentialitetskravet* handlar om att deltagarnas uppgifter behandlas på ett sekretessbelagt sätt och att obehöriga ej tar del av dessa uppgifter
- *Nyttjandekravet* handlar om att den insamlade empirin endast används för tänkt forskningsändamål

Alla dessa ovan nämna punkter har som syfte att skydda individen (Christoffersen & Johannessen, 2012). De forskningsetiska principerna har införlivats i denna studie genom att informanterna, innan intervjuerna, fick upplysningar om studiens syfte, genomförande och var den färdiga studien kommer finnas tillgänglig (se bilaga). Informanterna fick också veta att deltagandet var frivilligt och kunde avbrytas närhelst de önskade. De upplystes vidare om att deltagandet var anonymt, att all data skulle komma att behandlas i anonymiserad form och att inga personliga uppgifter skulle användas eller synas, varken i studiens material eller resultat. Samtycke om deltagande bekräftades muntligt innan intervjuerna startade. Slutligen fick informanterna information om att de av dem som önskar ta del av det färdiga resultatet kan få ett exemplar skickat till sig med e-post.

Ytterligare en aspekt att ta hänsyn till i relation till etik och forskning, likt föreliggande studie, är kvalitet och transparens, menar Bryman (2018). I denna intervjustudie kan detta betraktas i relation till hur informanternas svar har valts ut och sammanställs, genom analysen. Här har ambitionen varit att detta skall ske på ett korrekt och adekvat sätt, liksom med empati och respekt för informanterna. Bristande etik vid kvalitativa intervjuer kan röra sig om att forskaren inte angett en korrekt tidsangivelse för hur lång tid en intervju kommer att ta eller att frågeställningarna varit ospecificerade eller vaga, menar Bryman (2018). På grund av detta ombearbetades exempelvis intervjuguiden, efter den första pilotintervjun, då tidsangivelsen på en timma överskreds med råge. Vidare, menar Bryman kan frågor kring etisk kvalitet också röra det urval av informanter som gjorts och hur intervjuguiden har utformats. I arbetet med studien har etiska överväganden gjorts i relation till informanterna och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2017), samt i relation till kvalitet och transparens, i arbetet med intervjuguiden och vid analysarbetet av det empiriska materialet.

5 Resultat

Vid den hermeneutiska analysen av det empiriska materialet, då de olika frågorna från intervjuguiden och respektive informants svar ställdes i relation till varandra, framkom följande resultat kring vad slöjdlärare anser är ett bra ledarskap i slöjdundervisning, vilka faktorer i undervisningen och klassrumsmiljön, relaterade till ledarskap, slöjdlärare anser vara viktigast för att gynna studiero och elevernas lärande samt hur slöjdlärare resonerar kring elevers olika behov och lika möjlighet att lära i slöjdundervisningen. Detta presenteras under tre huvudrubriker och ett antal underrubriker. Slutligen sammanfattas resultatet i relation till studiens samtliga frågeställningar i en resultatsammanfattning.

5.1 Ledarskap och att bygga relationer genom samtal och förståelse

Resultatet visar att samtliga informanter tycker det är viktigt att lära känna eleverna och att det är betydelsefullt att bygga relationer till dem. Lärare B beskriver relationsbyggandet som det allra viktigaste verktyget i lärarrollen och som något väldigt centralt;

...det är det jag har, skulle jag säga, alltså.. jag är inte en auktoritär person som man automatiskt får respekt.. alltså {...} så att det jag har är ju att dom tycker om mig, eller att så.. och det tror jag, det lägger jag ner väldigt mycket tid på att dom känner att jag vill att dom ska känna att jag är glad att de är där, att jag säger hej och välkommen till alla, att jag ler och att jag är glad... och försöker liksom.. jamen vara, varm... (Lärare B).

Samtliga informanter poängterar vikten av att samtala med eleverna och lyfter betydelsen av att visa eleverna förståelse, empati och medmänsklighet. Lärare B förklarar att det är en fungerande strategi att skapa känslomässiga band mellan sig och eleverna. Hon förklarar att det är värt att lägga såväl tid som energi på relationsbyggandet eftersom det märks att eleverna känner sig bekväma och vill vara på lektionerna när det fungerar. Detta instämmer såväl lärare A, D och E i. Lärare B berättar om en slöjdlärarkollega på skolan som har en mer tuff attityd och kan "sätta hårt mot hårt" (Lärare B). Detta har resulterat i att vissa elever uteblir från kollegans slöjdlektioner då de inte kommer överens, menar lärare B och berättar att hon har fått ta över ett par elev från kollegan, men uttrycker att detta är en av fördelarna med att vara flera slöjdlärare på en skola. Om relationen mellan en lärare och en elev inte funkar så finns det fler alternativ.

Att småprata med eleverna på lektionerna är ett framgångsrikt sätt att lära känna eleverna på och få dem att känna sig sedda, menar flertalet informanter. Att bemöta eleverna med respekt liksom att ha förståelse för att det kan finnas olika orsaker bakom elevernas beteenden är viktigt, menar såväl lärare A, B, D som E. Samtliga lärare menar att relationer måste skapas först för att undervisning sedan skall kunna bedrivas. Kontakten med eleverna, och att ha en bra relation till dem, är det allra viktigaste för att ledarskapet skall fungera, belyser lärare A. Han beskriver att lärare måste lära känna eleverna för att veta vad de har för svagheter, styrkor och intressen. Första steget är att få eleverna att vilja vara i salen. "Har du dem väl i salen då kan du börja jobba, bygga

relationer, bygga uppgifter, bygga kunskaper” (Lärare A). Eleverna måste vara i salen, betonar lärare A vidare, för är de inte där kan läraren inte göra någonting. Samtalet mellan lärare och elever ses som något mycket viktigt när det kommer till relationsskapandet. Att prata med eleverna lyfter samtliga informanter som en grundläggande byggsten för relationsskapandet. Samtidig, menar såväl lärare A, E och F, så skapar förutsättningarna som råder för slöjdlärare en utmaning just när det kommer till relationsskapandet. Informanterna beskriver hur slöjdlärare oftast träffar eleverna endast en gång i veckan och dessutom kan ha uppemot flera hundra elever per termin. Lärare B, som är nyanställd på sin skola, uttrycker att speciellt niorna är svåra att knyta an till eftersom de vet att hon endast kommer ha dem ett par månader innan de slutar på skolan. Att det tidigare varit en stor omsättning lärare och vikarier gör det mer utmanande att undervisa niorna, konstaterar lärare B, då det blir svårare att bygga relationer till dem. Lärare F belyser att ett bra sätt att bygga relationer till eleverna är att försöka träffa dem vid andra tillfällen, utanför slöjdlektionen. Det blir mer tid att umgås om det sker utanför lektionstid, tycker lärare F och här instämmer lärare E. En bra plats är i matsalen, på raster eller på friluftsdagar, tycker lärare F. Dels för att det bjuder på tillfälle att bygga relationer, dels för att det kan vara lättare att lära känna eleverna då det ”...är utanför mina ramar och mina regler” (Lärare F).

5.1.1 Att vara privat, personlig och professionell i relationen

Resultatet visar att slöjdlärare har olika slags strategier för att skapa positiva relationer till eleverna. Samtliga informanter är överens om att goda relationer till eleverna är grundläggande för att ledarskapet skall fungera, men gör olika i gränsdragningen mellan sin professionella roll och som sig själva privatpersoner. Slöjdlärarna har olika strategier vid kontaktskapandet till eleverna. Lärare D anser att det är viktigt att man vågar vara sig själv i sin lärarroll, trots att det kan vara lite jobbigt och uttrycker att; ”...man blottar sig, man blir lite naken, men för mig gör det inget...” (Lärare D). Många av eleverna behöver en vuxen förebild, fortsätter lärare D och beskriver att han försöker vara det genom att prata med eleverna, genom att se dem som människor och genom att berätta om sig själv, om sin inställning till sitt ämne slöjd och om sina personliga intressen så som fiske, träning och hästar;

...så man får bjussa på sig själv, man måste liksom {}... det är en hårfin gräns när jag lämnar mitt och går in i min lärarroll så, men jag e, jag gödslar ju hela tiden...med mig själv, så, och det kan va... de kan va rätt jobbigt, men för mig är det enda vägen, det är min inspirationskälla och hålla på så och.. jag e alltid samma människa, oavsett om man träffar mig på Willys eller här, då e jag precis samma {} finns ingen... det är helt ofiltrerat (Lärare D).

Lärare A menar, precis som lärare D, att du som lärare måste vara en vuxen förebild och att det är du som måste styra alla situationer som kan uppstå. Man skall som lärare bjuda på sig själv och lära känna eleverna, menar också lärare A. Det kan man göra genom att berätta mycket om sig själv och bjuda mycket på sin person, men inte på ett personligt plan, menar lärare A. Man skall inte bli för mycket kompis med eleverna utan att det är viktigt att ha en professionell relation och att man har ett professionellt förhållningssätt oavsett vad som händer, framhåller lärare A.

Lärare F lutar sig mot sitt lugn, av att vara en lugn person, som den viktigaste egenskapen i ledarrollen, men hon menar att ledarskap mycket handlar om att spela en roll. Lärare C håller med om att ledarskapet handlar om att spela lite teater, framför allt att man som lärare alltid måste behålla fattningen och inte tappa den personliga fattningen. Det faktum att Lärare F sysslar med "live" på fritiden, en slags rollspel, gör att hon lärt sig fokusera på sitt lugn och anta lugnet i lärarrollen, trots att hon både är barnslig och full av energi som privatperson. Det är en fördel, menar lärare F och förklarar sin inställning;

...att kunna ta på sig en roll, och spela den och inte bli påverkad av att eleven kanske inte tycker om en eller att... {} man inte kan så mycket som man kan utan att man tar på sig en roll i det o att inte låta saker o ting bli personligt, det hjälper mycket... så det har jag fått mycket hjälp och stöd med där ... (Lärare F).

Lärare F motiverar sin inställning till ledarskapet, som en spelad rollkaraktär, med att man som lärare inte behöver ta sådant som sker i klassrummet personligt. Ifall en elev förolämpar dig eller säger dumma saker, då det gäller din lärarroll, din jobbperson och inte dig som privatperson, menar lärare F. Lärare C beskriver att man som lärare måste se ut som att man är i balans och på gott humör, oavsett vad som händer eftersom att tappa den personliga fattningen skulle bli väldigt slitsamt. Trots att lärare D poängterar att vara sig själv pratar också han om en slags rollspelsdimension och beskriver hur det är att vara bestämd och att; "...den människan finns inte på Willys som står och pekar med hela handen... {den får} stanna i skolan, den auktoriteten hänger jag med rocken där..." (Lärare D).

5.2 Att vara en tydlig, positiv, lyhörd och lugn ledare

Resultatet visar att förmågan att vara lyhörd, positiv, lugn och tydlig ses som viktiga ledaregenskaper av samtliga slöjdläroinformanter. Att ha förståelse för elevernas situation, att det är mycket som händer i deras kroppar, är också något som flera informanterna betonar och belyser att det är viktigt att se eleverna som människor, som individer och ha förståelse för alla elevers olika förutsättningar. Detta är informanterna överens om. Lärare B beskriver hur hon resonerar;

...Okej, du har en pissig dag, fattar! Då kämpar vi på nästa vecka... o det tycker jag funkar, då, att då känner dom sig sedda, respekterade, och hittills har det gått bra, liksom, då jobbar de på som sjutton nästa vecka... (Lärare B)

Lärare E beskriver hur eleverna som har lektion före maten har andra förutsättningar på grund av schemat;

De är jättehungriga och de bara längtar till att få äta, äta, äta.. och det är svårt att motivera sig och jobba då.. alltså hurdan ledare jag än är så är det jättesvårt om inte jag får med mig att de själva också måste vilja... (Lärare E).

Resultatet visar att på de skolor där studieron inte generellt är så bra, där många elever har olika slags utmaningar, är det extra viktigt att som slöjdlärare se till såväl elevernas, men också till gruppens behov. Ju mer utmanande eleverna är desto bättre kontakt måste läraren ha, menar lärare D, och hävdar att en bra klassrumsledare måste ha såväl kunskap om eleverna, vara väl förberedd som ha en plan för lektionen. Lärare D säger;

Att ha kontakten med eleverna, Du måste ha kontakten med eleverna, du måste ha en.. du måste ha en bra relation med eleverna. Här speciellt! Och ju mer utmanande eleverna är desto bättre måste du ha, annars funkar det inte. Dom vänder upp och ner på hela skiten... {} och allt! Det går inte! Man måste ha.. måste vara lyhörd för deras {behov}...om du vet, om du lärt känna dem, då vet du vad de har för behov och vad de behöver ha och det är inte alltid det funkar ändå, men du har i alla fall, du har mindre att göra när {}.. de kommer till klassen... (Lärare, D)

Lärare A, C och F uttrycker att det är viktigt att du som ledare är lugn och stabil. Lärare A tillägger att man som lärare inte skall hetsa upp sig i onödan, att man skall vara konsekvent och att ha tydliga ramar. Samtidigt är det viktigt, om en elev inte passar in i ramen, att man kan man göra undantag, menar lärare A. Tack vare den personlig relation så finns ett relationskapital vilket lärare kan använda för att hantera eleven i olika besvärliga och svåra situationer, tillägger lärare A. ”Har du inte ett relationskapital så blir det bara fel” (Lärare A). Den allra viktigaste ledaregenskapen är att vara lugn och att vara ärlig mot eleverna, menar lärare F och säger;

Att ha ett lugn, tror jag är jätteviktigt, att kunna {} även i situationer när elever blir arga på varandra, eller mig, eller...på vad det än må vara, att ha ett lugn, i sig, är super superviktigt och nästan, alltså, nästan viktigare än... tydlighet är också jätteviktigt, men det är viktigare att ha ett lugn i sig...{} att vara lugn, men också att kunna vara tydlig... och ärlig, att.. ibland har man inte full koll på saker o ting, men att {} ja, kunna vara ärlig med att ibland får vi höfta lite, o att eleverna vet om att man höftar lite... (Lärare F).

5.2.1 Struktur, anpassning av arbetssätt och elevers engagemang

Samtliga slöjdlärare är överens om att lärarbestämda uppgifter är det bästa arbetssättet för elevernas lärande. Genom att uppgifterna är styrda menar slöjdlärarna att de bättre kan stötta alla elever. Dels är risken stor, om eleverna själva får bestämma uppgiften, att de saknar nödvändiga tekniska kunskaper, menar såväl lärare A, B som F. Dels blir eleverna mindre självständiga, de blir beroende av lärarens hjälp, men de får också svårare att hjälpa varandra, uttrycker slöjdlärarna. Lärare A beskriver att det blir komplext och som lärare blir det mycket svårare att hjälpa eleverna då många behöver hjälp samtidigt.

Lärare C uttrycker att det viktigaste, oavsett arbetsområde, är att lära eleverna en strategi så de förstår principen i att exempelvis rita ett mönster eller göra en ritning. Han menar att det inte är så stor skillnad i att bygga en låda eller sy ett par shorts om eleverna väl förstått den grundläggande principen. Det gäller också att övertyga eleverna om att de kommer klara arbetet, menar lärare C. Lärare D hävdar att bestämda ramar är bra tills eleverna lärt sig teknikerna, men att eleverna sedan gärna får vara fria inom ramarna och uttrycker att han själv lätt "flaxar i väg" och gärna "låter eleverna flyga" (Lärare D). Vidare ger lärare D exempel på en elev som tidigare hade F i slöjd och som först inte ville göra en pall, som var den bestämda uppgiften, utan att eleven ville göra en kälke. Tidigare kom eleven till slöjden sporadiskt men med kälken har det gått bättre och bättre och nu kommer eleven få ett betyg, berättar Lärare D. Lärare A berättar om en liknande situation med en elev som skulle göra ett broderiarbete, men tyckte det var meningslöst och uttryckte "...vad är det här för jävla skit, jag vill inte göra det här..." (Lärare A). Då lärare A kontrade med att, i stället för att tillrättavisa eleven, uppmuntra och säga att det var ett bra citat som eleven kunde skriva så vände elevens motvilja till förvånat intresse. Då slöjdläraren visade elevens åsikt hänsyn och anpassade arbetet efter eleven gick det bättre, berättar lärare A och säger att; "...det slutade med ett skitsnyggt broderi i en ek ram" (Lärare A).

Lärare A poängterar vikten av att anpassa såväl uppgifter som svårighetsgrader efter elevernas kunskapsnivå och intresse, men inom de givna ramarna. Lärare B belyser att vissa elever kan behöva extra begränsningar i urval, att man kan behöva säga åt dem vad de skall göra, eftersom olika alternativ kan göra det för svårt för eleven att välja alls. Lärare F hänvisar till vikten av en förbestämd uppgift med att valmöjligheter kan leda till att vissa elever vill göra någonting som blir för svårt, där de inte har tekniska kunskaper ännu, och att vissa elever vill göra någonting som är alldeles för lätt. Genom att ha uppgifter med bestämda ramar har läraren kontroll över vad som händer i klassrummet och kan skapa genomgångar som är anpassade elevernas behov, menar lärare F;

Jag brukar väl oftast planera mina lektioner, eller planera mina instruktioner från den eleven som behöver det mest. Sen får de andra ta del av de instruktionerna också...sen är det svårt med slöjd, liksom, att vi är så olika. En del vill bara ha... {} att man står bredvid i princip och pekar på varje sak de ska göra och för en del är det jättebra med en skriftlig instruktion.. (Lärare F)

Lärare F beskriver att trots en ambition att anpassa efter elevernas behov så kan det ibland finnas en känsla av att inte räcka till. Som slöjdlärare kan man ha uppemot 145 elever per vecka, berättar lärare F, och de elever som har olika behov går sällan inte heller i samma klass. Man behöver ha många olika planeringar, berättar hon, och fortfarande anpassa i stunden då det inte alltid faller ut som man tänkt sig. Hos lärare A kan det förekomma olika arbetsområden samtidigt för att alla elever alltid skall ha någonting att göra. Om eleverna har något i händerna är risken mindre att saker händer, särskilt när det gäller elever med någon slags problematik, beskriver lärare A. Nivåerna på uppgifterna är hos lärare A, precis som hos lärare F, alltid

anpassade efter elevernas kunskapsmässiga lägstnivå. Det är mycket lättare att göra en uppgift mer avancerad än tvärtom, anser lärare A.

Lärare F belyser vikten av elevernas eget engagemang och att det som lärare är viktigt att lära känna dem på djupet för att kunna stötta elevernas om deras eget engagemang tryter. Svårigheten är, säger lärare F, att de elever detta gäller inte alltid vill att man ska lära känna dem. Det kan bero på att de är "anti slöjd" (lärare F). Då kan man som lärare behöva hjälpa dem lite extra så de kommer framåt, tycker lärare F. Lärare B berättar att eleverna på hennes skola har svårt att se meningen med slöjd. Då måste man lägga mycket tid på att prata om syftet med slöjd och att entusiasmera. Här är datorn ett bra hjälpmedel, tycker lärare B, eftersom eleverna då själva kan söka inspiration. Hon fortsätter beskriva att avsaknaden av individuella elevdatorer är en brist på skolan. Det gör det svårare att entusiasmera eleverna, tycker lärare B. En orsak till att eleverna inte tycker om slöjd, tror lärare B, är att det har varit stor omsättning slöjdlärare på skolan tidigare och att många av dem varit obehöriga. Detta kan vara en orsak till elevernas inställning till ämnet och nuvarande brist på motivation, tror lärare B.

Lärare E beskriver att vissa elever är så gott som självgående, men andra elever inte får gjort något på en hel termin. De elever som inte kommer i gång i slöjden har ofta svårigheter att fokusera på skolan generellt, tror lärare F. Dessa elever är svårast att engagera då "de har mycket annat i huvudet" (Lärare F). Elevernas inställning till ämnet eller aktuell slöjdart kan också påverka deras engagemang tror lärare E och beskriver hur eleverna resonerar;

...man kommer hit och träffar sina kompisar och kan latta lite och liksom så där chillar lite och sen behöver man inte...skit samma med betyget jag ska ändå inte bli sömmerska eller jag ska ändå inte jobba med trä...(Lärare E).

5.2.2 Att hjälpa och att se alla elever

Samtliga slöjdlärare beskriver att de rör sig runt i salen och har som ambition att hjälpa alla elever, och även att uppmärksamma de elever som inte ber om hjälp, under varje lektion. Som slöjdlärare behöver man vara en bläckfisk, beskriver lärare B och berättar att hon försöker hjälpa eleverna genom att gå efter en viss slinga i salen, men att ibland behöver hon göra avstickare för att hjälpa någon elev med en snabb fråga. Lärare B fortsätter berätta att man som lärare också måste lyssna på ljud från maskiner som kan låta konstigt. Många elever kan behöva hjälp, men målet är att de skall bli självständiga och det är viktigt att uppmuntra dem att hjälpa varandra, hävdar lärare B. Det kan vara utmanande när det är många elever som behöver hjälp samtidigt, tycker Lärare F eftersom vissa elever, som inte ber om hjälp, riskerar att inte få så mycket uppmärksamhet. En del elever behöver bara en bekräftelse på att de är på rätt väg, så det gäller att hitta ett sätt att ta sig an alla elever och inte bara dem som står framför en med sina arbeten, betonar lärare F. Det är också viktigt att fundera över om eleverna fått rätt förutsättningar, menar lärare D och beskriver;

...De eleverna som inte säger något, som sitter tyst, dom måste man ha koll på, man måste ta reda på varför! Man kanske inte ska störa dem där och då.. men i alla fall visar att man finns där, ta reda på behovet, och man måste ju ta reda på varför de inte... vill, och då kan man få ju rannsaka sig själv. Har jag visat ordentligt? Förstår de uppgiften? Man ska alltid rannsaka sig själv. Varje dag, varenda jäkla dag! Vad ..har jag kunnat gjort annorlunda? (Lärare D)

Det är viktigt att lära eleverna att inte vara rädda för att göra fel, det är också ett sätt att hjälpa dem bli mer självständiga, beskriver lärare C. Blir det fel hjälper jag dem lösa det, berättar han vidare och säger bestämt att eleverna aldrig skall förlora på att försöka.

5.2.3 Utmaningar kopplade till ledarskapet och undervisningsmiljön

Samtliga informanter är överens om att det finns olika slags utmaningar relaterade till ledarskapet och slöjdundervisningen på olika sätt. Det är elever som tävlar om ledarskapet, vilket såväl lärare A, B som F ger exempel på. Lärare B och F beskriver dessa elever som provocerande med antingen ett utåtagerande beteende eller med svårt att sitta still samtidigt har dessa elever en hög status i klassen. Detta kan leda till att de stökiga eleverna drar andra elever med sig. Lärare A benämner de elever som utmanar ledarskapet som ”informella ledare”. Det är sällan dessa elever själva gör dumma saker, menar lärare A, men det är de eleverna som drar i trådarna. Lärare A poängterar att det alltid finns elever som tror de kan överta ledarskapet och det är viktigt att visa dem att det inte alls är de som bestämmer! De elever som har svårt att sitta still och som har hög status i gruppen, kallar lärare F för velepellar. Ifall man får de eleverna mot sig kan det bli svårt, menar lärare F eftersom de gärna drar hela gruppen med sig och då blir det svårt att behålla ledarskapet. ”...Då gäller det verkligen att stå på sig” (Lärare F). Lärare B ger exempel på liknande situationer och poängterar att svårigheten ofta uppkommer tillsammans med elever man ännu inte hunnit bygga så goda relationer till. Man blir rädd att de inte ska lyssna, beskriver lärare B, och berättar att det känns otäckt att inte veta om man kommer ”tappa ansiktet” (Lärare B).

Såväl lärare E, C och A belyser vikten av att behålla sitt lugn när elever utmanar ledarskapet. Vissa elever har bara bestämt sig för att jäklas utan synbart motiv, berättar lärare E. Anledningen kan vara något som hänt på rasten eller på någon tidigare lektion. Det är svårt att inte bli arg ibland ”...då får man försöka få tystnaden att tala” (Lärare E). Det är viktigt att använda ett lågaffektivt bemötande i konfliktsituationer, säger såväl lärare A, C och E. Det är viktigt att aldrig möta affekt med affekt, menar Lärare A eftersom risken finns att situationen då bara eskalerar. Det är viktigt att behålla sitt lugn då det annars bara blir ännu värre, belyser också lärare C. Lärare A tycker musik har en lugnande inverkan på många grupper och börjar varje lektion med en och samma låt och kör dessutom sedan musik när eleverna arbetar. Lärare C har en rakt motsatt åsikt och menar att man riskerar att skada studieron med för mycket stimuli och att ha musik i bakgrunden inte är något positivt.

Samtliga slöjdlärare är ense om att man kan behöva be elever lämna salen om de har ett utåtagerande eller störande beteende och är överens om att ett stökigt uppförande inte går ihop

med en slöjdsal. Alla informanter menar också att samtal hem till föräldrarna är bra och att det brukar hjälpa ett tag, men att man kan behöva ringa upprepade gånger. Lärare C ger exempel på en målsman han ringde till efter varje lektion en hel termin. Sista lektionen ringde föräldern själv och undrade varför lärare C inte ringt. Då hade lektionen flutit på utan problem för eleven. Lärare C berättar att föräldrarna var så glada och tacksamma för engagemanget att de gav honom en julklapp det året.

Såväl lärare A som C hänvisar svårigheter på gruppnivå till att elevgruppens sammansättning inte är lyckad. Dels kan det handla om att eleverna är mixade från olika klasser i slöjdgrupperna, vilket såväl lärare A och C uppger som en oroskälla, dels kan det handla om att för många elever med olika slags behov hamnar i en och samma grupp, vilket lärare B erfarit. Lärare C hänvisar till en oförmåga hos skolledningen, att kunna organisera skolan, vilket skapat mycket oro i grupperna enligt hans erfarenhet.

Lärare A och B berättar om svårigheter i hur slöjdlokalerna är planerade. Hos lärare A är slöjdsalen uppdelad i tre rum vilket gör det svårt att få överblick och se vad som händer överallt. Undervisningen hade kunnat planerats annorlunda i en annan typ av sal, menar Lärare A och fortsätter med att poängtera att vid en svårarbetad miljö är det extra viktigt att det finns ordning och en struktur på var saker finns. Det är också viktigt att eleverna vet vad det skall göra då risken finns att eleverna hittar på andra saker, menar lärare A. Även lärare C lyfter aspekter i salen som problemskapande, såsom att det är trångt vid elevskåpen. Genom att plocka fram elevernas arbetsmaterial innan de kommer så kan kaos förebyggas, menar lärare C.

Även lärare B ger exempel på motsättningar mellan lokaler och arbetsätt. Hon berättar att man på skolan arbetar mycket med anpassningar för elever med NPF- diagnoser, såsom med bildstöd och struktur, samtidigt har skolan, som är alldeles nybyggd inte genomtänkta fysiska förutsättningar med tanke på elevers olika behov. Lärare B berättar att det är fönster mellan korridorer och slöjdsalen vilket inte är bra då det verkar distraherande och störande för dessa elever.

En annan svårighet lärare A ger uttryck för, när man har många elever som behöver extra resurser, är att vissa elever tar mycket mer tidsmässigt utrymme än andra. Risken är att elever som inte syns lika mycket blir drabbade. Den bästa lösningen, menar lärare A, hade varit ett tvålärarsystem. I brist på resurser måste man som lärare vara mycket medveten om att man endast ha ett par minuter per elev i genomsnitt per lektion. Detta för att alla elever ska få någon sorts stöttning och inte bara de som låter och syns mest, menar Lärare A. Andra svårigheter som slöjdlärare B och D uttrycker är brist på utrustning, såsom elektroniska hjälpmedel. Slöjdsalen kan sakna projektorer och eleverna elevdatorer. Lärare D löser bristen på utrustning med att själv rita och skriva på tavlan, men lärare B uttrycker att avsaknaden av elevdatorer begränsar elevernas möjligheter att själva söka information och inspiration i jämförelse med den skolan lärare B arbetade på tidigare där eleverna hade varsin dator.

5.2.4 Regler och positiv förstärkning

Resultatet visar att samtliga informanter använder sig av regler kopplade till säkerhet. Slöjdsalen är ”inte en sal som alla andra” (Lärare B) och såväl lärare A, B, D och E lägger stor vikt vid regler som att eleverna inte får springa i salen och att de skall gå med verktyg i händerna. Lärare B är också noga med att eleverna inte står nära någon annan elev som använder maskiner. Lärare D tillägger att trivselregler, som att elever inte får ha ytterkläder på sig i salen är viktig liksom att eleverna inte får mobbas också är en uttalade regel i hans slöjdsal.

Lärare C däremot tror inte på att räkna upp en massa regler utan brukar endast begränsa eleverna i relation till två maskiner och det är bandsågen och planhyveln. Dessa maskiner får eleverna aldrig någonsin röra. I övrigt uppmuntrar lärare C eleverna att eleverna testa alla maskiner, men att de skall säga till i förväg. Förutom dessa säkerhetsrelaterade regler upplyser han bara eleverna om vissa trivselregler, så som att alla i slöjdsalen samtalar med varandra för en bra ljudnivå och att eleverna skall vara generösa mot varandra och har ett trevligt humör.

Lärare F tycker, precis som lärare C, att man som lärare inte skall nämna en mängd regler om det inte behövs och berättar om en elev där regler kan få motsatt effekt. Lärare F beskriver hur upplysningar om regler snarare skulle kunna locka eleven att försöka tänja på gränserna. Detta, menar lärare F hade inte varit positivt för relationen mellan henne och eleven. När eleven gör rätt är det bättre att uppmuntra, berättar lärare F. Om eleven kan någon teknik kan denna elev få visa för en kompis och man kan se att eleverna växer av detta, menar lärare F. Även lärare B lyfter betydelsen av att betona och uppmärksamma när elever gör något bra. Att fokusera på positiva aspekter och när eleverna gör något bra gynnar relationen och i förlängningen elevernas lärande, uttrycker lärare B och återkommer betydelsen av en positiv relation mellan lärare och elev;

...Att man försöker lyfta och peppa och så.. det är något som är viktigt, tänker jag... sen kan jag inte säga exakt vad det är för att det funkar, det kanske bara är vissa saker som faller sig mer naturligt... {}..jag läste någonstans att man lär sig ingenting av en person som man inte tycker om, så det... jag försöker få dem att gilla mig. Tänker att de lär sig mer! (Lärare B)

Lärare A belyser också positiv förstärkning och att tydliga förväntningar är viktigt. Han relaterar lärares ledarskap till att uppfostra en hundvalp och menar att en lärare måste ha tydliga regler och när eleven sedan håller sig inom ramarna och gör rätt, då skall läraren förstärka, förstärka, förstärka, säger lärare A. Lärare C menar att du som lärare måste ha ett självförtroende och vågar tro på att det blir bra. Det är viktigt att man som lärare litar på eleverna. Lärare måste lita på att eleverna vill lyckas, att de vill göra sitt absolut bästa och att man som lärare aldrig tvivlar på att det är så, säger Lärare C. Lärare D beskriver att vissa elever inte vill att andra elever skall veta att de inte kan och dessa elever behöver man hjälpa lite extra, fast på ett diskret sätt så inte kompisarna ser det, betonar lärare D.

5.3 Studiero i slöjdundervisning

Samtliga informanter är ense om att studiero råder då eleverna ha ett fokus och allt bara flyter på. Lärare D beskriver en riktigt bra lektion som att tiden tappar betydelse, att en lektion på 90 minuter förvinner och det säger bara ”smack” (Lärare D). Lärare B, D, E och F tycker att det gärna får förekomma samtal och att en tyst slöjdsal varken går att få till eller är önskvärd. Det behöver inte vara helt tyst i en slöjdsal, menar lärare B, utan det är snarare härligare och roligare om det förekommer ett litet samtal. Här håller lärare A, C och lärare E med.

Studiero i en slöjdsal är inte detsamma som studiero i ett vanligt klassrum, hävdar såväl lärare B, D som F, då eleverna ofta småpratar då de arbetar med bäst fokus. Lärare E beskriver att den bästa studieron uppstår när eleverna kommit en bit in i projektet, då de är trygga i sitt pågående arbete och då de vet vad de skall göra. Eleverna kan hjälpa varandra och man kan prata om allt mellan himmel och jord, säger lärare E. Lärare F beskriver studiero;

..När det finns flow i slöjdsalen för att... det är ju inte alls samma studiero som i ett vanligt klassrum, liksom, utan det är det här när... arbetet flyter på, elever stöter på problem, men lyckas ändå, de försöker ändå, liksom lösa det själva och är.. {} har fastnat... uppslukade i sitt arbete, liksom och tycker det är roligt.. det här.. när man känner att när att de har så pass koll på saker och ting att de börjar diskutera andra saker och ting... det tycker jag är en väldigt bra studiero inom slöjden i alla fall... för det går liksom.. {} ...du vill inte ha.. det är inte tyst i slöjdsalen för att ..det är ändå, du kan sitta {} och prata, man behöver inte ha den tysta koncentrationen på det sättet som man behöver ha i andra klassrum, så det tycker jag ändå är en bra studiero det är slöjdsalen i alla fall (Lärare F)

Lärare A menar att eleverna inte ska störa eller bli störda av varandra för att studiero skall råda. Han fortsätter sin beskrivning med att eleverna måste känna sig trygga, säkra och att varje elev kan arbeta på efter sin bästa förmåga. Lärare C tror att ett mindre fokus på produkt och mer fokus på process gynnar elevernas arbetsro liksom att en acceptens i gruppen för varandras olikheter är viktigt. Lärare F menar att studiero råder när eleverna kan stöta på problem i sitt slöjdarbete, men att de kan lösa, eller försöker lösa, de problem som uppstår och att allt bara flyter på.

5.3.1 Utmaningar i relation till studiero och ett likvärdigt lärande

En faktor som påverkar möjligheten att uppnå studiero eller inte är hur grupperna är sammansatta och gruppernas storlekar, här är alla informanter ense. ”Det skulle vara mindre grupper helt enkelt så om man hinner med alla kanske man hinner det lilla extra med den för att just lära känna den eleven” (Lärare E). Grupsammansättningen är jätteviktig, konstaterar lärare E och belyser att elevernas beteenden mot varandra ser olika ut i olika grupper och att det är betydelsefullt om gruppen är stöttande och tolerant liksom om eleverna i gruppen ser samarbete som något

självkärlt, det har också betydelse. Såväl lärare A, B och D hänvisar till att antalet elever med olika typer av problemställningar, diagnoser eller olika typer av utmaningar i gruppen också är en stor påverkansfaktor för hur klimatet i gruppen blir och vilka förutsättningar eleverna ges. Dessa faktorer påverkar om studiero och en lugn lärmiljö kan uppnås och om alla elever kan få det stöd de behöver, menar lärarna. Lärare B beskriver hur det i vissa grupper kan handla om att stävja pågående beteenden medan de i andra grupper snarare handlar om att förebygga att olika beteenden skall uppstå. Lärare B berättar vidare om att elever med ADHD och trotssyndrom kan behöva särskild hjälp att komma i gång, för att de inte skall börja störa andra, men att svårigheten uppstår när det inte bara är en elev som behöver stöd för att komma i gång, och fortsätta att vara i gång, utan att det kanske är fyra, eller fem elever med detta behov. Dels tar det längre tid innan alla elever är i gång med sitt arbete, dels måste man hjälpa dessa elever, vid upprepade tillfällen, att behålla sitt fokus, berättar lärare B.

Antalet vuxna som kan ge stöd i en grupp kan vara avgörande för om studiero kan uppnås, här beskriver lärare A svårigheter som stämmer överens med de erfarenheter lärare B har; ”Har du inget stöd och fyra elever med ADHD så blir det en ganska stökig lektion” (Lärare A). Lärare B anser också att stöd i form av andra vuxna, såsom exempelvis en assistent, kan vara avgörande för att en elev skall lyckas;

Det är en elev jag har som har assistent med sig, men det är för att.. {} ..han kan ju inte vara i salen annars, då förstör han eller snor saker, eller..och han får ju inte vara där om inte assistenten är med.. så det är väl det enda som är en situation som jag inte kan hantera, själv men han jobbar på bättre än någonsin nu så han kommer få ett betyg! Jag har lyckats få honom att komma i gång .. hitta hans intresse i det han gör.. så det är kul! Men man måste ju, ja {} dom ska hitta mening, i det dom ska göra... När man väl hittar det eller när de landar i något, då blir det ju lite mer studiero i sådana fall, kan man säga (Lärare B)

Man måste vara otroligt försiktig med elevgruppernas sammansättning, menar lärare C. Även lärare A uttrycker att det brukar uppstå oroligheter i grupper när elever från olika klasser mixas. Lärare D spekulerar i att det kan vara en ekonomisk fråga som är orsaken bakom bristfälligt stöd och att de resurser som finns helt enkelt inte räcker till för behovet av stöd i olika klasser. Lärare E uttrycker att slöjden sällan får en resurs då dessa ofta är med eleverna på de teoretiska lektionerna. Alla elever ska få känna trygghet, men i övrigt kan behoven se olika ut för att elevernas skall kunna arbeta och för att studiero skall kunna uppnås, menar lärare A och beskriver sin syn på studiero;

Studiero, är väl som jag ser det, att alla elever ska kunna känna sig lugna och trygga nog för att kunna arbeta på bästa sätt för dom. Sen innebär ju inte det samma sak för alla... {} ... Om du har till exempel en elev som har extremt svårt att fokusera, så är det kanske lättare att göra det om han får ha musik i hörlurarna som han själv väljer, eller hen väljer.. det kan vara att du får sitta på

en annan plats... Jag hade ju en elev som funkade bäst under bordet och då kan han vara under bordet. Han stör ingen när han är där!... (Lärare A)

Att ha förståelse för hur elever bäst uttrycker sig, vid exempelvis bedömningsituationer, är också viktigt, menar lärare A och beskriver hur vissa elever kan behöva prata i stället för att skriva. Han berättar vidare om två elever med selektiv mutism där elevernas kommunikation i stället får ske med ögonen och kroppsspråk. En av dessa elever blinkar till svar på frågor. ”Det är så hon gör och då får man ju ställa nästa fråga ja och nej så får man en liten blinkning eller nick till svar och hon sitter bara om hon inte vet vad hon ska göra då får man gå dit och förklara...” (Lärare A). Elevers muskelstyrka och motoriska färdighet kan också skilja sig åt och vara en enorm utmaning för vissa elever, menar lärare A och betonar vikten av att vara medveten om detta och att man kan behöva göra anpassningar utifrån elevers olika förmåga.

Informanterna är överens om att elever med olika slags behov behöver stöttning på olika sätt och att olika svårigheter kan kräva olika lösningar. Lärare A hävdar att vissa diagnoser eller problemställningar kan det finnas generella lösningar för. Han exemplifierar genom att berätta om elever med en utåtagerande ADHD som kan behöva få ut och springa fem minuter medan elever med autism ofta behöver tydlighet och struktur. Detta belyser även lärare B, C och E som lämpliga åtgärder för vissa elever. Lärare A betonar att en anpassning, i form av tydlighet och struktur, kan vara bra för en särskild elev, men samtidigt också är något som alla elever mår bra av. Bildstöd på tavlan lyfter såväl lärare B och C som bra förtydligande hjälpmedel för många elever. Lärare C betonar vikten av att bryta ner uppgifter och göra det gripbart för alla elever. Lärare F har en PowerPoint synlig under hela lektionen med information om lektionen, dess innehåll, förutsättningar och om den pågående uppgiften.

Tidsaspekten kan vara en utmaning för vissa elever, berättar lärare C och beskriver en elev med autism som inte kunde jobba alls under lektionstid. Här blev lösningen att eleven fick arbeta vidare när lektionen var slut, tills eleven själv ansåg sig klar. På så vis kunde eleven övervinna svårigheten och slöjdarbetet blev hanterbart, menar Lärare C. En annan elev, som inte kunde arbeta på lektionerna, fick vara i slöjdsalen en lördag och kunde på så vis få visa sin förmåga för en hel termin. Lärare A berättar också om en grupp där en speciallösning krävdes för att arbetet alls skulle fungera för eleverna i gruppen. Här var problemet otrygghet i gruppen och tre lärare hade blivit misshandlade av några elever, i den aktuella gruppen, föregående termin. Lärare A hittade på en lösning där de bråkiga eleverna fick börja lektionen med att spela fotboll. Då kunde han hjälpa de andra eleverna att komma i gång;

...sen när killarna kom in, dels så hade de ju då fått...en liten dopamin kick genom fysisk aktivitet, de e.. har sprungit av sig lite grann och så har dom ett kortare pass, så då har de 60 minuter kvar och då hinner de göra lite grann och även då så börjar jag ha, när de kom tillbaka, så har jag satt på lugnande musik så jag har musik på i bakgrunden, det är lugn miljö när de kommer in i och jag

kan ägnar tid åt dem för de andra har redan kommit igång och jobbar då får jag mer tid att fokusera på dem, stökpellarna då...(Lärare, A).

Lärare A berättar om hur studieron blev bättre och att alla elever var nöjda. Rektorn däremot var tveksam till lösningen med tanke på det tillsynsansvar skolan har för eleverna. Lärare A tyckte trots det att lösningen var det enda rätta eftersom den gav ett resultat för tryggheten och klimatet i klassrummet. Eleverna var nöjda och han kunde stötta både de elever som var lugna och ville arbeta och de som hade svårare att komma i gång. Såväl lärare A som C uttrycker svårigheter mellan att som lärare se och veta vad som kan behövas i vissa grupper och att inte få mandat eller resurser att genomföra det. Lärare A beskriver hur han tänkt kring upplägget; "...jag hade inte fått igenom det om jag hade kommit med förslaget, men jag hade inga våldsamma incidenter det är halvåret i den gruppen" (Lärare, A).

5.4 Resultatsammanfattning

Resultatet visar att slöjdlärare anser att ett bra ledarskap i slöjdundervisning bygger på goda relationer till eleverna och att detta är det viktigaste redskapet en slöjdlärare har i sitt ledarskap. Genom kommunikation och att samtala med eleverna byggs de goda relationerna mellan slöjdlärare och elever. Vid analysen av det empiriska materialet framkom dock att informanterna ser på relationsbyggandet ur lite olika perspektiv och att vissa av informanterna är mer nära sin privatperson i lärarrollen medan andra informanter har inställningen att lärarrollen behöver vara konstruerad och snarast en antagen roll för att garantera ett professionellt förhållningssätt, för att skydda sin privatperson och för att behålla sitt lugn. Samtliga informanter är överens om att man som slöjdlärare, oavsett förhållningssätt till ledarrollen, måste få kontakt till eleverna och att en bra slöjdlärare har en positiv inställning till eleverna. Att slöjdlärare har ett stort antal elever, liksom att man inte träffar eleverna så ofta, ser flertalet informanter som en utmaning i relationsskapandet och i ledarskapet. Resultatet visar att vissa egenskaper, såsom lugn, att vara lyhörd och empatisk anses vara viktigt för ett bra ledarskap i slöjdundervisning.

Vidare påvisar resultatet att de faktorer i undervisningen och klassrumsmiljön, relaterade till ledarskap, som slöjdlärare anser vara viktigast för att gynna studiero och elevernas lärande, är tydlighet. Att ha anpassade instruktioner liksom genomgångar anpassade för de elever som behöver det mest är också betydelsefullt. Ytterligare en aspekt relaterat till studiero och elevernas lärande, som slöjdlärarna anser vara viktigt är att slöjduppgifterna är styrda. Eleverna skall ha frihet inom styrda ramarna men det är viktigt att valet inte blir helt fritt. Vissa elever kan dessutom behöva extra stöd att göra val. Anledningen till de styrda uppgifterna är att slöjdlärarna då anser att de bättre kan hjälpa alla elever, såväl de som efterfrågar det men också de elever som inte ber om det. Att stötta eleverna handlar om såväl hantverkstekniska problem som att hjälpa dem med motivation och inspiration. En utmaning för slöjdlärarna är att kunna hjälpa eleverna, och att hinna uppmärksamma alla elever, då många elever har olika behov i en grupp. Elever kan också utmana ledarskapet, men genom goda relationer, struktur, positiv uppmuntran och lugn kan konflikter förebyggas. Regler kring maskiner är det viktigaste i en slöjdsal, men även

trivselregler lyfts som betydelsefulla. Struktur, ordning och positiv förstärkning är ytterligare faktorer som påvisas vara positivt för det sociala klimatet i slöjdsalen och för studiero.

Vid frågan om hur slöjdlärare resonerar kring elevers olika behov och lika möjlighet att lära i slöjdundervisningen visar resultatet att slöjdlärarna är ense om att då varje elevs behov är tillgodosedda, när eleverna är trygga i uppgiften och när de kommer in i ett arbetsflow, det är då studiero råder. Dessutom innebär studiero att eleverna inte stör eller blir störda av varandra och för detta behöver slöjdlärarna kunna stötta eleverna utifrån deras individuella förutsättningar. Det kan handla om att vissa elever behöver en paus, vissa behöver få extra hjälp att komma vidare i uppgiften medan andra behöver hjälp att hålla fokus. Resultatet visar att på de skolor där utmaningarna är många, och studieron är sämre rent generellt på skolan, krävs än mer av lärarens ledarskap för att se och stötta eleverna. En extra vuxen resurs, såsom en assistent eller stödperson, kan vara helt avgörande för om en elev skall kunna tillgodogöra sig undervisningen. Vissa elever kan behöva anpassningar i form av mer tid, att behålla fokus eller att få visa sina kunskaper på olika sätt. Anpassningar och stöttning av elevers behov ses som den viktigaste faktorn för ett likvärdigt lärande. Gruppens sammansättning och storlek är grunden till de flesta utmaningar slöjdlärarna upplever i möjligheten att hjälpa alla elever, och detta gäller alla informanter i studien. Då slöjdlärarna inte kan hjälpa och stötta eleverna får de svårt att möta alla olika elevers behov i slöjdundervisningen. Gruppens storlek och sammansättning är en av de störst bidragande orsakerna till möjligheten att skapa studiero, och ett likvärdigt lärande för alla elever, i slöjdundervisningen.

6 Diskussion

I följande kapitel diskuteras den valda metoden, genomförandet och resultatet. Detta följs av en sammanfattande slutsats och förslag på vidare forskning.

6.1 Metoddiskussion

Då endast sex informanter deltagit i studien blir resultatet inte generaliserbart (Stukát, 2011). Samtidigt innebär tidsaspekten, vilket ofta är en begränsande faktor vid självständiga examensarbeten, att antalet informanter behöver begränsas. En faktor Christoffersen och Johannessen (2012) lyfter, vilket kan påverka studiens reliabilitet, är att olika intervjuare kan ställa intervjuguidens frågor, och följdfrågor, på olika sätt. Samma intervjuguide, genomförd vid ett annat tillfälle, kan således få ett annat resultat (Christoffersen & Johannessen, 2012). Risken vid kvalitativ forskning är även att forskarens tolkning kan spela in och att resultatet riskerar att bli subjektivt, vilket också kan påverka resultatets reliabilitet (Stukát, 2011). Om någon annan forskare, med en annan förförståelse eller andra erfarenheter, gjort tolkningen kunde resultatet också blivit ett annat vilket också sänker reliabiliteten på studien.

Metoden för denna studie var väl lämpad eftersom den kvalitativa, semistrukturerade intervjun gav en inblick i informanternas livsvärld. Ett stort antal frågor har ställts för att täcka in så många olika aspekter som kan påverka det som studien skall undersöka. Slöjdlärarnas erfarenheter, tankar och åsikter kunde komma fram, vilket möjliggjorde nya kunskaper. Validiteten i studien är alltså hög då jag genom metoden kunnat möta det jag velat mäta (Stukát, 2011). Genom de semistrukturerade frågorna kunde följdfrågor ställas vid behov, i övrigt hade informanterna möjlighet att svara som de själva ansåg mest relevant. Om tiden tillåtit hade det varit intressant att göra studien i en större omfattning med betydligt fler informanter. Det hade dessutom påverkat studiens reliabilitet positivt (Stukát, 2011).

6.2 Resultatdiskussion

Studiens resultat diskuteras i relation till såväl begreppen; likvärdig utbildning, studiero och lärares ledarskap, som tidigare forskning relevant för föreliggande studie. Resultatet diskuteras även i relation till studiens teoretiska perspektiv, Vygotskijs- och det sociokulturella perspektivets syn på kunskap och lärande. Avslutningsvis summeras resultatdiskussionen och förslag ges på vidare forskning.

6.2.1 Det relationella och olika lärarroller

Resultatet visar att samtliga informanter ser relationer till eleverna som det allra viktigaste verktyget i ledarrollen och att goda relationer byggs genom samtal med eleverna. Detta går helt i linje med vad såväl forskning (Emmer m.fl., 1980; Hirsch, 2021; Skolforskningsinstitutet, 2021) som Vygotskijs (1999) teori där relationer belyses som en mycket viktig grund för lärande.

Aspelin och Johanssons (2017) forskning visar att människan är en relationell varelse och att social gemenskap är viktigt för alla människor. Resultatet i studien tyder på att förmågor som att vara lyhörd, positiv, lugn och tydlig är viktiga ledaregenskaper hos slöjdlärare och att samtliga informanter lägger stor vikt vid aspekter som att visa eleverna empati och medmänsklighet. Även här kan man se att slöjdlärarnas strategier, och åsikter kring vad som gestaltar bra ledaregenskaper, går helt i linje med forskning. Skolforskningsinstitutet (2021) poängterar att relationer präglade av värme och omtanke, i kombination med tydlighet och regler, ger goda förutsättningar för såväl studiero som goda relationer. De goda relationerna verkar stöttande för elevers utveckling och lärande och det gäller för elever i alla åldrar (Skolforskningsinstitutet, 2021). Samtliga slöjdlärare i studien har således de bästa intentionerna för möjliggörande av ett positivt klassrumsklimat och goda förutsättningar för elevernas lärande.

Samtidigt har slöjdlärarna olika strategier och utgångspunkt för hur de bygger relationer till eleverna. Antingen är lärarna trogna sin privatperson eller så antar de en mer konstruerad, spelad rollkaraktär. Oavsett vilken slags roll informanterna antar, i interaktionen med eleverna, visar resultatet att det viktigaste för slöjdlärarna är att deras bemötande till eleverna präglas av en positiv attityd, av respekt för eleven som person och av lugn. Informanterna anser också att det valda förhållningssättet, en personlig eller en spelad roll, kan hjälpa dem att behålla sitt lugn och att det är viktigt att man som lärare inte tappar den personliga fattningen. Aspelin (2014) är av samma uppfattning och belyser att läraren har ett större ansvar för relationen än eleven och att en professionell relation bygger på att den med mest ansvar har överseende på ett sätt som man normalt inte har i en privat relation. Resultatet kan tyda på att oavsett vilken strategi slöjdlärarna väljer i mötet med eleverna så måste det vara en strategi som fungerar för dem själva. Detta visar sig genom de svar informanterna ger. Lärare C beskriver att lärarrollen skulle bli för slitsam annars, lärare D betonar att för honom finns ingen annan väg att gå än att vara personlig, lärare B menar att detta förhållningssätt är det som faller sig mest naturligt och lärare F tycker en vald rollkaraktär ger henne trygghet och motståndskraft att inte bli personligt påverkad av konflikter med eleverna.

6.2.2 Kommunikation, motivation och bestämda ramar

Det sociokulturella perspektivet grundas i att interaktion är något grundläggande för lärande och utveckling (Säljö, 2022). Resultatet för denna studie visar att lärare och elever, elever sinsemellan, eller eleven och slöjdens material och redskap, kommunicerar och interagerar på olika sätt och med olika syften i slöjdundervisningen. Dels visar resultatet att kommunikation kan ses genom samtal, kroppsspråk, mimik (som lärare A beskriver då en elev kommunicerar med nickar och blinkningar i stället för att tala) eller genom skriftliga instruktioner. Här används språket som är ett medierande, mentalt redskap (Vygotskij, 1999) och man kan se att denna slags interaktion kan gynna såväl lärarens ledarskap, elevernas lärande, men också att det bidrar till trivsel och att gynna den sociala miljön. Resultatet visar att då studio råder samtalas det om allt mellan himmel och jord och detta ses av slöjdlärarna som en positiv faktor. Lärare A betonar att det märks att eleverna trivs och det är tydligt att alla slöjdlärare i studien vill eleverna väl och att de även ser till deras utveckling som individer. Då eleverna använder material, redskap och

verktyg i slöjden interagerar eleverna med omgivningen genom att använda medierande fysiska redskap (jmf. Vygotskij, 1999). Resultatet antyder att lärarna ser det som viktigt att hjälpa och stötta alla elever i olika delar av slöjdprocessen, så som att använda redskap som verktyg eller att prata om annat än slöjd. Eleverna kan behöva stöttning då de utmanas motoriskt såväl som i mer mentalt utmanande processer som att vara en del av en grupp eller att lyckas hålla fokus på sitt slöjdarbete.

Ytterligare en viktig aspekt kopplat till elevernas lärande, som resultatet belyser, är att viljan att lära måste komma från eleven själv. Lärare A påpekar att eleven måste vara i salen till att börja med, att läraren måste ha etablerat en relation till eleven innan ett gynnsamt lärande och en utveckling hos eleven kan ske. Vygotskij (1999) menar likaså att eleven själv och elevens inre drivkraft, parallellt med den yttre fysiska miljön och den sociala omgivningen, är betydelsefulla delar i lärandeprocessen. Här är skolans styrdokument (Skolverket, 2022a) helt i linje med Vygotskijs teorier och informanterna i studien. Läroplanen slår fast att skolan skall främja en livslång lust att lära hos eleverna och att den glädje det innebär att lära och att få växa genom nya kunskaper är en rättighet alla elever har. Genom de empatiska förmågor alla slöjdlärarna i studien ansåg var viktiga kan man se att de tar ansvar i sitt ledarskap och att de bryr sig om sina elever och deras möjligheter att få lyckas i slöjden. Skolforskningsinstitutet (2021) påvisar lärarens ansvar när det kommer till att justera undervisningen efter elevernas behov och resultatet visar tydligt att informanterna har både ambition att bygga relationer till eleverna och att lära känna eleverna vilket är en förutsättning för att kunna motivera eleverna och veta vad de har för olika behov. Samtidigt visar resultatet att det finns en utmaning för slöjdlärare just kring detta på grund av att man träffar eleverna så sällan som en gång i veckan.

Resultatet visar en samstämmig övertygelse hos slöjdläroinformanterna att gemensamma och förbestämda ramar för arbetsområden är det bästa för elevernas lärande och för studiero i slöjdundervisningen. När uppgifterna är styrda anser slöjdlärarna att de har bättre kontroll, att de bättre kan anpassa undervisningen efter alla elevers behov och att alla elever kan få den stöttning de behöver, såväl med motivation, bekräftelse som med slöjdtekniska frågor. Ett bra ledarskap kännetecknas av just lärarens kontroll över såväl vad, hur som när eleverna skall göra något påvisar Hirsh (2021) och samtliga dessa faktorer påverkar elevernas lärande och hur inkluderande undervisningen blir. Lärande är en komplex process och elever och lärare skall samspela med varandra i en social och fysisk omgivning och läraren har ett ansvar att organisera såväl den fysiska som den sociala miljön (Vygotskij, 1999). Att alla informanter i studien har bestämda ramar för elevuppgifterna kan tyda på att de alla har kontrollen över elevernas lärande och utfallet av gruppens behov i den fysiska och sociala miljön. Slöjdläroinformanterna belyser i resultatet att de genom den styrda uppgiften bättre kan finnas till för elevernas behov av hjälp. Skolverket (2022d) visar att välplanerade lektioner gynnar studiero. Forskning (Frelin, 2020; Hannah, 2013) belyser också att den fysiska miljön har betydelse för elevernas prestationer och hur de kan delta i undervisningen. Slöjdläroinformanterna berättelser påvisar att detta upplägg på uppgifter blir gynnsamt såväl för elevernas lärande som för den sociala miljön. Dels då tydliga ramarna bidrar till att skapa ett klassrum där eleverna arbetar med det som läraren avsett, vilket gynnar elevernas lärande och leder till mer studiero (Skolforskningsinstitutet, 2021), dels genom att läraren kan ha pedagogiska genomgångar och att läraren bättre kan stötta och hjälpa eleverna.

Eleverna kan hjälpa varandra vilket även är positivt för såväl den sociala miljön och för elevernas lärande.

6.2.3 Anpassningar och stöttning

Resultatet visar att det är viktigt att slöjdlärare anpassar såväl uppgift som svårighetsgrad utifrån elevernas kunskapsnivå och intresse. Lärare B belyser att vissa elever, trots att ramarna för uppgiften är satta, kan behöva ytterligare begränsningar inom ramen eftersom olika alternativ och att välja kan vara för svårt för vissa elever. Att informanterna anpassar uppgifter så utmaning vid genomförandet skall bli lagom stor går stämmer väl överens med det Vygotskijs benämner som *den närmaste utvecklingszonen*. Resultatet visar att såväl lärare A som F anpassar uppgifterna efter elevernas lägstannivåer och lärare A anser att det är mycket lättare att göra en uppgift mer avancerad än tvärtom. Här ser vi tydligt hur lärarna anpassar uppgifterna enligt det sätt Vygotskij förespråkar. Eleverna får en uppgift på en nivå de klarar av och sedan stegvis genom att elevernas kunskap utmanas och byggs på kan nya kunskaper byggas på. För att ett lärande skall ske och bli hanterbart behöver utmaningarna ske i lagom stora steg och när eleverna är utanför den närmaste utvecklingszonen kan det vara obekvämt och obehagligt. Här behöva eleverna få, det Vygotskij (1999) kallar stöttning, eller scaffolding. Detta stöd kan vara såväl fysiskt som mentalt, menar Säljö (2022) och ges av såväl en kompis eller läraren. Lärare E beskriver att vissa elever är så gott som självgående, men andra elever inte får gjort något på en hel termin och att dessa elever är svårast att engagera då ”de har mycket annat i huvudet” (Lärare F). Här kan man tycka att mer stöttning, framför allt mentalt och motivationshöjande borde vara en metod att använda. Skolverket (2022a) påvisar att läraren har såväl ansvar att uppmärksamma elever i behov av stöd, men även stimulans. Skolan har ett kompensatoriskt uppdrag och hänsyn måste tas till att elevens svårigheter kan böttna i såväl mentala, fysiska eller sociala faktorer. Eleverna skall ges rättvisa förutsättningar, men också göra sitt bästa för att vara delaktiga och bidra till en god arbetsmiljö (Skolverket, 2022a). Lärare D gav uttryck för att självvransakan är viktigt för att säkerställa att lärare gjort vad de kunnat och häri ligger en viktig tanke. Alla lärare borde fråga sig varje dag om vad, hur och varför jag som lärare gjort som jag gjort och om eleverna har fått de rätta förutsättningarna att lyckas och lära sig på bästa sätt.

6.2.4 Att lära av varandra och mer likvärdigt lärande

Slöjdläroinformeranterna ser det som en utmaning att lyckas hjälpa alla elever och att styrda uppgifterna är ett sätt att hantera denna utmaning. Ett annat sätt är att sträva efter att göra eleverna mer självständiga. Resultatet visar att alla slöjdläroinformeranter är ense om den utmaning som uppstår då elever kräver extra resurser för att fungera i klassrummet och då många elever behöver mycket hjälp samtidigt. Genom de styrda, lärarbestämda uppgifterna kan lärarna till viss del överbrygga dessa svårigheter. Tack vare att eleverna ges trygghet i att själva bemästra olika tekniska moment kan de också bli mer självständiga och eleverna kan dessutom då lättare hjälpa varandra. Att lära av varandra, genom appropriering, går helt i linje med det sociokulturella perspektivet (jmf. Vygotskij, 1999). Genom interaktion med andra människor, genom att se och härma hur andra gör kan vi lära oss och få nya kunskaper. Då alla elever gör samma moment och

genom att slöjdläraren först kan instruera och visa eleverna hur, kan alla elever ges mer likvärdiga förutsättningar att klara uppgiften och att lära sig hur man gör. Här är alla informanter ense. Säljö (2022) beskriver Vygotskijs perspektiv på hur vi människor utvecklas genom kommunikation och genom att samspele med andra och genom studiens resultat kan man se hur otroligt viktigt det är att just samspelet elever emellan och samspelet mellan lärare och elever fungerar.

Återigen ser vi betydelsen av kommunikation i slöjden och att läraren använder tydliga och begripliga instruktioner på olika sätt. Genom appropriering, att härma, kan eleven förstå och lära sig hur redskap och verktyg skall användas. Resultatet visar också att olika elever kan behöva olika slags anpassningar och att det är viktigt att läraren är lyhörd inför elevens behov såsom att behöva ta en kortare paus eller extra tydlighet och struktur. Bildstöd, information eller instruktioner på PowerPoint, på whiteboardtavlan eller på papper lyfts som bra hjälpmedel för att göra lektionsinnehåll och uppgifterna mer gripbara för eleverna. Att ge eleverna extra tid är en annan anpassning som lyfts för att göra undervisningen mer likvärdig.

6.2.5 Utmaningar av ledarskapet

Resultatet visar att samtliga informanter ser förmågan att behålla sitt lugn som en viktig faktor när elever utmanar ledarskapet. Lärare A, B och F har upplevt att elever med en hög status kan utmana ledarskapet och informanternas berättelser tyder på att det sker medvetet, att elevernas mål är att få med sig resten av gruppen för att skapa oreda. Lärare D och E beskriver elever som tar med sig konflikter in från rasten vilket utmanar ledarskap och lärarens tålmod då eleverna vill avreagera sig. Lärare B berättar om upplevda svårigheter att behålla ledarskapet i de grupper där goda relationer ännu inte hunnit byggas och beskriver rädslan att ”tappa ansiktet” om eleverna inte lyssnar. Samtliga informanter beskriver också elever som utmanar ledarskapet genom att de har svårigheter. Detta utmanande beteende är snarast resultatet av ej tillgodosedda behov, såsom exempelvis en ADHD diagnos, och sker inte medvetet eller med vilja. Informanterna är överens om att oavsett vilken anledning som ligger till grund för elevernas utmanande beteende så måste en lärare behålla lugnet. Att vara lugn och att inte tappa fattningen ses som det allra viktigaste, i relation till ledarskapet, eftersom risken är att situationen och elevens beteende annars eskalerar. Lärare F uttrycker att ”det gäller att stå på sig”, lärare E att man ”får man försöka få tystnaden att tala” och lärare A att det är viktigt ”att aldrig möta affekt med affekt”. Karlberg (2017) belyser att ett klassrum alltid består av minst en ledare och att klassrummet blir både en lugnare och tryggare miljö om läraren är självklar i ledarrollen. Att samtliga slöjdlärarna betonar vikten att behålla sitt lugn visar att de inte låter sig provoceras, vilket är ett bra sätt att behålla sitt ledarskap på. Samuelsson & Samuelsson (2017) belyser att lärare hela tiden måste förhålla sig till elevens beteenden på olika sätt och att läraren kan behöva kommunicera med ord, men likväl genom kroppsspråk och gester och detta kan man se att slöjdlärarna gör på olika sätt genom att, som lärare E, att ”tystnaden får tala”. Lärare B belyser vikten av att som lärare hjälpa eleverna med ADHD att inte tappa fokus utan ”...att hela tiden samla in” (Lärare B). Detta kan jämföras med det Skolforskningsinstitutet (2021) benämner som proaktiva arbetssätt samt att lärare måste arbeta såväl proaktivt som reaktivt. Genom att lärare B har koll på dessa elever ges de inte chans att tappa fokus och hitta på något annat.

Att lärarna poängterat tydlighet och struktur antyder också att de bedriver ett välfungerande ledarskap. Samtidigt visar Skolforskningsinstitutets (2021) metaanalys att varierande arbets- och undervisningsformer ökar chanserna till engagerade eleverna och möjligheterna ökar att ett lärande sker. Här kan man fundera över om tidigare nämnda enskilda uppgifter passar alla elever lika bra och om det verkligen är det bästa arbetssättet. Trots att resultatet visar att detta uppgiftsupplägg hjälper slöjdlärarna ta kontroll över lektionsplaneringen kanske en annan arbetsform, exempelvis en samarbetsuppgift, kunnat passa vissa elever bättre eller kunnat avlasta lärarna när det kommer till att hjälpa och stötta eleverna. Lärare A betonar att det är en svårt när många elever i en och samma grupp behöver extra resurser eftersom tiden inte räcker till. En lösning, som lyfts av lärare A, är ett tvåläraresystem. Mer stöttning till elever med behov efterlyses vilket går helt i linje med det sociokulturella perspektivet (jmf. Säljö, 2022). Vygotskij poängterar att stöd inte måste ges av en lärare utan likväl av en mer kunnig kompis och stödet kan behöva vara såväl fysiskt som mentalt, menar Vygotskij (1999). Resultatet visar att lärarna strävar efter att införliva detta i sin undervisning då elever också växer av att få instruera och hjälpa varandra som att få visa en teknik de behärskar. Lärare F ger exempel på detta och hur hon lyfter en ”Velepelle”, en högstatus elev som lätt utmanar lärarens ledarskap, och låter eleven stötta en annan elev. Människor behöver växa enligt Vygotskij, både som individer och som kollektiv, och söker därför nya utmaningar (Säljö, 2022). De elever som utmanar ledarskapet kan således utmanas att leda en mindre grupp, men utan att för den sakens skull utmana lärarens ledarskap eller att störa studieron.

6.2.6 Studiero i slöjdundervisning och gruppens betydelse

Samtliga informanter är ense om att studiero råder då eleverna ha ett fokus och allt bara flyter på. Samtliga informanter är överens om att samtal ofta förekommer, och gärna får förkomma, när studiero råder. Eleverna har ofta kommit en bit in i slöjdprojektet, de är trygga i arbetet och vet vad nästa steg är. Att eleverna har fokus och arbetar med det läraren avsett stämmer väl överens med Skolforskningsinstitutets (2021) beskrivning av ett klassrum präglad av studiero. Här poängteras också att ett klassrum som kännetecknar studiero inte behöver vara samma sak som ett tyst klassrum utan att studiero handlar om huruvida ett lärande sker. Studiens resultat visar att samtliga informanter anser att en faktor med stor påverkan för möjligheten att uppnå studiero är hur slöjdgruppernas sammansättning. Färre elever i vardera grupper ges som ett förslag på hur mer studiero skulle kunna uppnås. Elever med svårigheter, där olika diagnoser ges som exempel på utmaningar, i gruppen ses också som en stor påverkansfaktor ifall studiero och en lugn lärmiljö kan uppnås. Fler vuxna eller stöd i form av assistenter kan vara avgörande för såväl studiero som möjligheten för vissa elever att lyckas, menar flertalet informanter. Här skiljer sig resultatet i denna studie från Skolinspektionens (2016) granskning som visar att elevgruppen inte är den faktor som avgör om studiero råder eller inte utan det är läraren och lärarens förmåga att leda gruppen. Här kan man undra om detta stämmer när det gäller teoretiska ämnen, men inte för slöjdamnet då kraven på eleverna och slöjdläraren ökar och är av en annan art på grund av de förutsättningar som råder i en slöjdsal. En fråga relevant att ställa sig är här huruvida Skolinspektionens granskning är applicerbar på ett praktiskt skolämne som slöjd. Kan alla

informeranter ha fel uppfattning i denna studie? Med tanke på att alla informanter gett uttryck för behovet av att kunna hjälpa och stötta alla elever, både för att gynna deras lärande och för att detta ger mer studiero, men att tiden per elev blir så knapp indikerar detta att grupperna kan vara för stora snarare än att lärarens ledarskap brister. Trots att undervisning i slöjd sker i halvklass visar resultatet att elevgruppens storlek har betydelse för studiero i slöjdundervisning och elevernas möjligheter att lära, framför allt i grupper där många elever har behov av särskilt stöd. Resultatet visar också att de elever som är självgående har lättare att lyckas, vilket lärare E är inne på då hon beskriver elever med eller utan egen drivkraft. De elever som inte är motiverade att jobba självmant, eller de elever som inte syns och hörs, riskerar att försvinna i mängden, menar informanterna. Stora och stökiga grupper innebär en ökad risk för att inte få det stöd eleven behöver och således riskerar dessa elevers lärande att missgynnas.

6.3 Slutsats

Goda relationer mellan slöjdlärare och elever är det mest grundläggande, i undervisningssituationen, för att en lärandemiljö präglad av studiero skall kunna skapas, vilket stämmer väl överens med vad tidigare forskning påvisar som betydelsefullt för lärares ledarskap. Förutsättningar som framkommer i resultatet är att relationsbyggandet innebär en utmaning för slöjdlärarna då de har ett stort antal elever per termin och endast träffar eleverna en gång i veckan. Detta är en av de förutsättningar som skiljer sig, mellan slöjdlärares förutsättningar, och det som gäller för lärare i teoretiska ämnen. Dessa lärare undervisar eleverna ett större antal timmar per vecka, än vad slöjdlärare gör. Här kan man tänka sig att det resultat som tidigare forskning påvisar gäller för lärare i stort till viss del skiljer sig åt mot de förutsättningar som slöjdlärare har att arbeta utifrån. Exempelvis tar relationsskapande tid, och för slöjdlärare tar det således längre tid att bygga relationer, vilket kan påverka studiero negativt och elevernas lika möjligheter att lära. Samtidigt påvisar resultatet att slöjdämnet i sig, genom den möjlighet eleverna har att småprata med varandra och slöjdläraren då de arbetar bidrar till att skapa goda relationer och studiero.

Resultatet visar även att slöjdlärarna har olika strategier och inställning till sin professionella roll i relation till eleverna. Antingen är slöjdlärarna ofiltrerade och mer nära sin privatperson eller så har de en mer antagen rollkaraktär. Oavsett strategi är målet för samtliga slöjdlärare att behålla sitt lugn, att vara lyhörd och positiv som ledare. Att som slöjdlärare vara empatisk och visa eleverna värme ses som ytterligare positiva ledaregenskaper. Kommunikation mellan lärare och elever, och mellan elever, ses som något viktigt och som en bidragande faktor till elevernas lärande. Kommunikation kan ske genom instruktioner, av redskap och verktyg, eller genom samtal, och verkar positivt på såväl motivation, lärande och den sociala miljön. Eleverna måste vilja lära sig för att kunna tillgodogöra sig undervisningen och här kan läraren behöva stötta eleverna, vilket hänger väl ihop med det sociokulturella och Vygotskijs syn på kunskap och lärande.

Slöjdläraren kan behöva hjälpa eleverna att behålla sitt fokus. Detta är en viktig faktor för om studiero råder eller inte. Ett sätt slöjdlärarna kan underlätta, och skapa goda förutsättningar för

elevernas lärande, är genom att konstruera uppgifter med förbestämda ramar. På detta sätt kan slöjdlärarna bättre stötta och hjälpa alla elever. Genom de styrda uppgifterna kan eleverna också lättare hjälpa varandra och kunna lära av varandra. Att anpassa uppgifternas svårighetsgrad är viktigt för att eleverna skall utmanas på en lagom nivå. Samtidigt som resultatet visar att samtliga slöjdlärare ser styrda uppgifter som positivt anser de att eleverna behöver få vara fria inom dessa ramar. Vissa elever kan dock behöva stöd, då friheten och olika valmöjligheter kan innebära en svårighet. Läraren kan inom den styrda uppgiften skapa större utmaningar för de elever som behöver eller förenkla för de elever där utmaningen blir för stor. Stöd i form av förtydligande bilder, att ge instruktioner på olika sätt, checklistor, att justera tiden för elevernas arbete samt att eleverna kan få ta pauser, lyfts som några sätt läraren kan anpassa den utmaning slöjdundervisningen kan innebära för elever. Dessa anpassningar kan bidra till studiero och öka elevernas likvärdiga möjligheter för lärande.

Att slöjdläraren bibehåller sitt lugn ses som den viktigaste faktorn då eleverna utmanar ledarskapet och att läraren aldrig tappar den personliga fattningen utan att förbli professionell mot eleverna. Gruppstorlek liksom många elever med olika former av utmanande beteenden eller behov ses som den största svårigheten i relation till elevernas lärande och att uppnå studiero i slöjdundervisning. Då gruppstorleken och elevernas behov är i disharmoni riskerar de elever som är självgående att lyckas bättre medan de elever som har svårigheter att behålla fokus, eller de elever som inte syns eller hörs men som likväl behöver stöd, att lyckas sämre och inte få samma förutsättningar. Det blir svårare för slöjdläraren att räkna till och att lyckas uppmärksamma alla elever då många elever behöver mycket stöd. Undervisningen riskerar då att bli mindre likvärdig.

Det resultat som visas i föreliggande studie gällande gruppstorlek och grupsammansättningar i slöjdundervisning är särskilt intressant i relation till vad Skolinspektionens granskning (2016) påvisar gällande lärares ledarskap. Skolinspektionens granskning visar att det (i ”vanliga” klassrum) inte är eleverna som är avgörande för om studiero råder utan att det är lärarens ledarskapsförmåga. En fråga man då måste ställa sig, eftersom föreliggande studie visar motsatsen, är om detsamma gäller för slöjdundervisning och slöjdlärares ledarskap? I denna studie är slöjdlärarna samstämmiga att eleverna har betydelse i den mån att elevgruppens storlek, och sammansättning, påverkar möjligheten att uppnå studiero. Fler vuxna eller färre elever är den lösningen slöjdlärarna föreslår för att alla elever ska ges samma möjligheter till stöttning och för att en klassrumsmiljö utan otrygghet, där störande moment kan förebyggas och där studiero kunna uppnås. Skolans läroplan (Skolverket, 2022a) belyser att läraren har ett ansvar att såväl lägga märke till de elever som behöver extra anpassningar men också att se till att dessa elever får det stöd de behöver. Läraren har ett ansvar skapa goda förutsättningar och en lärmiljö som gynnar elevernas utveckling och lärande (Skolverket, 2022a). Föreliggande studie visar att de elever som behöver mycket stöd riskerar att inte få tillräcklig hjälp och stöttning trots att undervisningen sker i halvklass, oavsett om slöjdlärarna gjort anpassningar och en planering för att motverka skillnaderna i elevernas förmågor. Slöjdlärarnas ledarskapsförmåga tycks snarare vara en faktor av betydelse för om det alls skall fungera i slöjdklassrummet. Mindre grupper skulle vara positivt för alla elevers lärande och för studiero eftersom slöjdläraren då skulle kunna stötta och utmana eleverna mer utifrån deras individuella förutsättningar. Detta skulle bidra till mer studiero och alla elevers lika möjligheter att lära och uppleva den glädje det innebär att

lyckas som Skolverket (2022a) slår fast att alla elever har rätt till. Avslutningsvis kan konstateras att lärarens kontakt med eleverna är en viktig och bidragande faktor till trivsel, studiero och elevernas lärande i slöjdundervisning. Utan relationer skulle det inte gå att bedriva ett gott ledarskap som slöjdlärare, men färre elever i slöjdgrupperna, eller fler vuxna som kan stötta upp de elever som behöver mycket stöd, skulle skapa mer studiero och mer likvärdiga förutsättningar för alla elever i slöjdundervisningen.

6.4 Förslag på vidare forskning

Tidigare forskning (Hirsh, 2021; Skolforskningsinstitutet, 2021; Skolinspektionen, 2016) som påvisas i bakgrunden belyser ledarskap för studiero i skolan generellt. Resultatet för denna studie lyfter vad slöjdlärare ser som ett bra ledarskap, vilka faktorer slöjdlärarna anser gynnar studiero och vad lärarna tycker gynnar elevernas lärande i slöjd. Detta är ett viktigt och högst aktuellt ämne då otrygghet och minskad måluppfyllelse är ett problem på många skolor. Det hade varit intressant att göra samma studie, men med en större mängd informanter, för att se om resultatet blev detsamma. Det skulle framför allt vara intressant att undersöka elevernas perspektiv och upplevelser av sina slöjdlärare, av slöjdundervisningen i relation till lärarnas ledarskap, i relation till studiero och till sitt eget lärande. Nationell ämnesutvärdering i slöjd (Skolverket, 2015) lyfter vad eleverna har för attityd till slöjdamnet och vad de har för uppfattning om sina lärare och det skulle vara mycket intressant att veta mer om elevernas perspektiv i relation till studiero och lärande i slöjdundervisningen. Hur mycket av lärarens ledarskap tycker eleverna påverkar vad de lär sig och hur studiero upplevs och uppnås? Hur anser eleverna att en bra lärare, som skapa studiero och goda förutsättningar att lära, skall vara? Detta skulle vara intressant att undersöka liksom att undersöka hur olika förutsättningar på olika skolor och olika förutsättningar i olika elevgrupper kan ställa olika krav på lärarens ledarskap. Lärande är som sagt en komplex process och många olika faktorer påverkar spelar in. Genom att undersöka ämnet vidare ut olika perspektiv kan mer kunskap nås och bättre förutsättningar till eleverna i dagens skola ges.

7 Referenser

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Aspelin, J. (2014). *Beyond individualised teaching : a relational construction of pedagogical attitude*. *Education Inquiry*, 5(2), 233–245. Hämtad från <https://doi.org/10.3402/edui.v5.23926>
- Aspelin, J. (2017). *Relationell pedagogik - ingång till ett fält*. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 22(3–4), 159–165. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-17255>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (Tredje upplagan). Stockholm: Liber.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Anderson, L. M. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *The elementary school journal*, 80(5), 219-231. Hämtad 2022-02-13 från: <https://doi.org/10.1086/461192>
- Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. (2., utök. uppl.) Stockholm: Liber.
- Frelin, A. (2020). Utbildningens mellanrum. *Utbildning & Demokrati-tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 29(2), 63-80. <https://doi.org/10.48059/uod.v29i2.1143>
- Granström, K. (2006). Grupprocesser och ledarskap i klassrummet. I, *Lärares arbete: pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv. en antologi från en konferens anordnad av Myndigheten för skolutveckling* (s.25-30). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Hannah, Ryan, The Effect of Classroom Environment on Student Learning (2013). *Honors Theses*. 2375. Hämtad 2022-12-25 från https://scholarworks.wmich.edu/honors_theses/2375
- Hirsh, Å. (2021). *Relationellt klassrumsledarskap – för kunskapsutveckling, inkludering och välbefinnande*. (Webbartikel) Hämtad 2022-02-13 från: <https://www.skolverket.se/download/18.675e1d8e17d2dfa8fcf1767/1639999526066/relationellt-klassrumsledarskap.pdf>

- Karlberg, M. (2017). Förord. I B. Samuelsson, M. (2017). *Lärandets ordning och reda: ledarskap i klassrummet*. (Första utgåvan). Stockholm: Natur & Kultur.
- Lindqvist, G. (red.) (1999). *Vygotskij och skolan: texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenshine, B. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational leadership*, 43(7), 60-69. Hämtad 2022-12-25 från: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED332259.pdf#page=162>
- Samuelsson, M. (2017). *Lärandets ordning och reda: ledarskap i klassrummet*. (Första utgåvan). Stockholm: Natur & Kultur.
- Samuelsson, M. (2019). Att hantera vardagsnära utmaningar mot ett socialt system: Ur blivande slöjdlärares perspektiv. *Nordic Studies in Education*, 39(3), 228-243. Hämtad 2022-02-13 från <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1366968/FULLTEXT01.pdf>
- Samuelsson, M., & Samuelsson, J. (2017). Proficient classroom management through focused mathematic teaching. *Problems of Education in the 21st Century*, 75(6), 634. Hämtad från <https://oaji.net/articles/2017/457-1513710893.pdf>
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Simon, J. och Jederlund, U. (2020). *Att förstå och möta elever som utmanar*. Hämtad från https://larportalen.skolverket.se/#/modul/4-specialpedagogik/Grundskola/130_Inkludering_och_skolans_praktik/del_01/
- Skolinspektionen. (2016). *Skolans arbete för att säkerställa studiero: det räcker inte att det är lugnt, eleverna måste lära sig något också*. Hämtad 2022-12-25 från: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2016/studiero/skolans-arbete-for-att-sakerstalla-studiero.pdf?AspxAutoDetectCookieSupport=1>
- Skolforskningsinstitutet. (2021). *Främja studiero i klassrummet - lärares ledarskap*. Hämtad 2022-12-25 från: <https://www.skolfi.se/forskningssammanstallningar/systematiska-forskningssammanstallningar/framja-studiero-i-klassrummet-larares-ledarskap/>
- Skolverket. (2015). *Slöjd i grundskolan: en nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2022-12-10 från: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2015/slojd-i-grundskolan?id=3499>
- Skolverket. (2022a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Hämtad 2022-12-25 från: <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>

- Skolverket. (2022b). *Extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Hämtad 2022-12-25 från: <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/extra-anpassningar-sarskilt-stod-och-atgardsprogram>
- Skolverket. (2022c). *Så skapar du en god lärmiljö i klassrummet*. Hämtad 2022-12-25 från: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/sa-skapar-du-en-god-larmiljo-i-klassrummet>
- Skolverket. (2022d). *Stöd för ledarskap i undervisningen*. Hämtad 2022-12-26 från: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/stod-for-ledarskap-i-undervisningen>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2015). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. (Första upplagan). Malmö: Gleerups.
- Thornberg, R. (2006). *Värdepedagogik i skolans vardag : Interaktivt regelarbete mellan lärare och elever* (PhD dissertation, Institutionen för beteendevetenskap). Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-6257>
- Åsén, L. (2022). *Läraren den avgörande faktorn, en forskningsöversikt om hur slöjdlärares förhållningssätt och ledarskap påverkar studiero och lärande i slöjdundervisning*. Göteborg:

Bilaga intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Om intervjutillfället:

- Beräknad tidsåtgång/ intervju ca. 60 minuter
- Intervju sker på avtalat plats alternativt digitalt över zoom
- Avstämning att informanten tagit del av informationsbrevet

Informationsbrev

Jag heter Lovisa Åsén och läser sista året på ämneslärarprogrammet vid Göteborgs universitet, med examen i januari 2023 som ämneslärare inom slöjd och bild. Tack för att du kan tänka dig att delta genom en intervju i mitt examensarbete! Syftet med studien är att undersöka hur slöjdlärare genom sitt ledarskap arbetar för att främja studiero och alla elevers lika möjligheter att lära i ämnet slöjd.

Alla informanter kommer vara anonyma och varken namn på lärare, skola eller skolans lokalisering kommer framgå utan benämnas endast som exempelvis "lärare A", "lärare B" osv. Intervjun kommer spelas in med min mobiltelefon. Ljudfilen kommer sedan transkriberats till text. Endast jag har tillgång till materialet. Resultatet från intervjuerna kommer presenteras i sammanskriven textform. Vissa citat kan framgå men då endast i anonymiserad form. Som informant kan du närsomhelst välja att avbryta ditt deltagande i studien, såväl under intervjun som efteråt. Arbetet kommer publiceras på GUPEA, Göteborgs universitets elektroniska arkivs publikationer. Vill du som informant ta del av det färdiga arbetet e-postar jag det gärna till dig.

Om du har frågor eller vill komplettera något av dina svar i efterhand går detta utmärkt att göra genom ett kompletterande intervjutillfälle eller via e-post.

Kontakt:

guslovis@student.gu.se

Tlf. 0709-386050

Frågor till informanter:

Introduktionsfrågor och bakgrund

Faktafrågor

1. Hur länge har du arbetat som slöjdlärare?
2. Vilken slöjdläroinutbildning? Om examen, när?
3. Din ålder/kön?
4. Undervisar du i bågge slöjdarterna trä/textil? Annat ämne?
5. Vilka årskurser undervisar du i?
6. Var är skolan lokaliserad (storstad, förort, mindre ort, landsbygd osv.)

Om studiero på skolan generellt:

7. Hur upplever du att studieron är på skolan generellt?
(Vilka faktorer tror du bidrar till klimatet på skolan? Hur märks detta? Märker du skillnader på denna skola, jämfört med tidigare skolor du har erfarenhet av och vad tror du främsta orsaken till skillnaderna är?)
8. Arbetar ni i kollegiet/ på skolan tillsammans på något sätt för att främja studiero?
9. Upplever du stöd från rektorer/ EHT/ kolleger i arbetet med enskilda elever/grupper som är utmanande?

Nyckelfrågor om ledarskap och studiero

Inledande frågor ledarskap

1. Vilka förmågor ser du som viktigast för en bra klassrumsledare?
2. Kan du berättat om någon situation då ditt ledarskap satts på prov? Vad hände och hur reagerade du?

Tema: Relationer

3. Vad tror du är viktigast för att skapa positiva relationer till eleverna i slöjden?
(Har du några strategier själv/ vad/ hur gör du? Några elever/ grupper som är lättare att ha goda relationer till än andra? Varför så?)
4. Har du upplevt att någon elev betett sig otrevligt/ haft ett icke önskvärt beteende i slöjden?
Ge gärna exempel på sådant beteende
5. Hur brukar du bemöta dessa felaktiga beteenden? Något som brukar fungera bättre/ sämre?
6. Ser du några möjligheter att förebygga mindre önskvärda beteenden hos eleverna i slöjden? Vad/ Hur?

Temat: Struktur i undervisningen och den fysiska miljön

7. Hur brukar strukturen på "en vanlig" lektioner se ut? Berätta!
8. Hur väl fungerar din slöjdsal rent fysiskt för alla elever (struktur/möblering/ljus/ljud/tillgång till maskiner/verktyg)?
9. Funderar du över elevers olika behov/ anpassningar då du planerar din undervisning/ olika arbetsområden. Ex i relation till salen, materialen, olika arbetsformer? Vad/ hur?
10. Använder du visuella hjälpmedel vid genomgångar/ instruktioner/ runt om i salen och i så fall vad?

Tema: Engagemang och anpassning av arbetssätt

11. Hur upplever du att elevernas engagemang och motivation över lag är? Hur märks detta? Har du då några särskilda strategier för att öka elevers motivation? Vad/ hur gör du?
12. Brukar alla elever göra samma uppgift eller får de välja fritt? Utveckla gärna hur du tänker!
13. Hur agerar du gentemot elever som behöver hjälp (och de som kanske behöver men inte frågar om hjälp)? Hur märker man att elever stöter på problem/ har svårigheter? Förebyggande åtgärder?

Tema: Regler och hantera elevbeteenden

14. Finns generella ordningsregler på skolan? Vilka? Konsekvenser - Finns gemensamma rutiner på skolan om eleverna bryter mot reglerna?
15. Har du särskilda regler i slöjdsalen? Vilka? Hur agerar du om eleverna inte följer reglerna?
16. Hur tänker du kring att uppmuntra positiva beteenden? Är det något du använder dig av och iså fall hur? Ge gärna exempel.

Tema: Studiero

17. Vad innebär begreppet studiero för dig?
18. Hur uppnår du studiero på dina lektioner? Har du exempel på grupper när det fungerar bättre/ sämre och vilka faktorer tror du spelar in i hur väl du lyckas?
19. Vad behöver förändras för att uppnå mer studiero/ gynna alla elevers lärande? Något du behöver förändra/ vilka resurser saknas?
(Om du undervisar i annat ämne, kan du se skillnader i klimatet/ nivån av studiero på dessa lektioner, jämfört med slöjden? Om ja, vilka faktorer i slöjdens förutsättningar tror du skiljer ämnet åt mot andra ämnen?)
20. Har du någon personlig egenskap/ tidigare utbildning/arbetslivserfarenhet som du har glädje av i din nuvarande yrkesroll som lärare och ledarskapsrollen? Vad/ På vilket sätt?
21. Ingick det kurser i din utbildning kopplat till ledarskap? För studiero eller vad en lärare behöver tänka på för att skapa ett gynnsamt lärandeklimat för alla elever oavsett elevernas behov? Vad?

22. Har du på eget initiativ fortbildat dig inom detta område? Hur? Inom vad? Har det varit behjälpligt i din ledarroll eller för att skapa studiero i klassrummet?
23. Något övrigt du vill tillägga, kring ledarskap, studiero, likvärdighet i lärande, några andra tankar eller något du vill tillägga efter intervjun?