

Uppsats/Examensarbete: 15 hp.
Kurs: L9SL2G
Nivå: Grundnivå/Avancerad nivå
Termin/år: VT/ 2022
Handledare: Joakim Andersson
Examinator: Peter Hasselskog
Kod: VT22-6300-003-L9SL2G

Nyckelord: ledarskap, studiero, slöjd, slöjdlärare, förhållningssätt, lärarstil

Abstract

Syftet med denna forskningsöversikt är att undersöka vad forskning säger är ett bra ledarskap för studiero och vad forskning säger om slöjdlärares arbetssätt och inställning till ämnet slöjd. Målet är att undersöka och föra en diskussion kring hur lärarnas olika förhållningssätt till eleverna och undervisningen påverkar elevernas lärande och sociala miljö i slöjden på olika sätt. Det vill säga, att se hur slöjdlärare bedriver ledarskap för studiero i slöjden och hur deras ledarskap påverkar eleverna.

Resultatet visar att lärarens ledarskap i klassrummet är en komplex uppgift och att en mängd faktorer påverkar studiero. Relationen mellan lärare och elever har stor betydelse, liksom struktur, regler, rutiner och hur läraren planerar undervisningen. Läraren behöver, förutom ämneskunskaper och didaktisk förmåga, ha en bred palett av arbetssätt och även ha en känsla för vad som passar olika elever och elevgrupper. En god lärandemiljö, präglad av studiero, gynnar elevernas lärande och studieresultat.

Slöjdforskningen visar att olika slöjdlärare agerar på olika sätt gentemot eleverna och deras slöjdarbete. Det framkommer att lärarnas bakgrund, utbildning och inställning kan påverka deras syn på ämnet. Resultatet visar att slöjdlärare kan delas in i olika "idealtyper" och vilket lärande som sker beror på vilket förhållningssätt gentemot undervisningen som respektive lärare har. Resultatet visar också att få slöjdlärare har någon tydlig lektionsstruktur men eleverna trivs överlag och det finns förutsättningar för goda relationer mellan lärare och elever.

De faktorer som presenteras i resultatet gällande förutsättningar i slöjdsalen, relationella aspekter i slöjden och slöjdlärarnas olika idealtyper diskuteras i förhållande till ledarskap och studiero. Diskussionen hävdar att slöjdlärare behöver vara flexibla i såväl arbetssätt som förhållningssätt och växla mellan olika sätt att hjälpa, instruera, diskutera och att omväxlande fokusera på produkt och process. Trots att eleverna trivs med slöjdundervisningen är det viktigt att en slöjdlärare genom sitt ledarskap säkerställer att alla elever ges goda och likvärdiga förutsättningar att lära och att trivas i slöjden.

Innehållsförteckning

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Inledning | 1 |
| 2 | Bakgrund | 2 |
| | 2.1.1 Studiero | 2 |
| | 2.1.2 Ledarskap | 2 |
| | 2.1.3 Slöjdundervisningens förutsättningar i skolan | 3 |
| 3 | Syfte och frågeställningar | 5 |
| 4 | Metod | 6 |
| 5 | Resultat | 7 |
| | 5.1 Lärares ledarskapsarbete som främjar studiero | 7 |
| | 5.1.1 Att skapa positiva relationer | 7 |
| | 5.1.2 Struktur i undervisningen och den fysiska miljön | 8 |
| | 5.1.3 Engagemang och anpassning av arbetssätt | 9 |
| | 5.1.4 Regler och att hantera elevbeteenden | 10 |
| | 5.2 Studier om olika slags slöjdlärare och deras elever | 10 |
| | 5.2.1 Konstnär, pedagog och hantverkare | 11 |
| | 5.2.2 Serviceman, instruktör, handledare och pedagog | 11 |
| | 5.3 Undervisningsaspekter i slöjdforskningen kopplat till ledarskap och studiero | 13 |
| | 5.3.1 Sociala aspekter och mötet mellan slöjdlärare och elever | 13 |
| | 5.3.2 Lektionsstruktur och arbetssätt i slöjden | 14 |
| | 5.3.3 Elever som behöver hjälp | 15 |
| | 5.3.4 Den fysiska miljön i salen | 15 |
| 6 | Diskussion | 17 |
| | 6.1 Metoddiskussion | 17 |
| | 6.2 Resultatdiskussion | 17 |
| | 6.2.1 Att skapa positiva relationer i slöjden | 17 |
| | 6.2.2 Struktur i undervisningen och den fysiska miljön | 19 |
| | 6.2.3 Engagera, skapa delaktighet och anpassa undervisningen i slöjden | 20 |
| | 6.2.4 Regler och att hantera elevbeteenden i slöjden | 21 |
| | 6.3 Slutsats | 23 |
| | 6.4 Förslag på vidare forskning | 23 |
| | Referenslista | 25 |

1 Inledning

I denna forskningsöversikt vill jag undersöka vilka faktorer jag som lärare kan påverka för att skapa studiero och ett klassrumsklimat som gynnar elevernas lärande. Intresset för detta väcktes då jag halvvägs genom ämneslärarprogrammet, parallellt med studierna, började arbeta som slöjdlärare. Den verklighet som mötte mig gav mig en smärre chock. Jag var inte beredd på att möta och hantera oroliga grupper, samtidigt som jag skulle bedriva undervisning. Visst hade jag genom lärarutbildningen förberetts till viss del för mitt kommande yrkesliv men som lärare måste jag behärska så mycket mer än att ha goda ämneskunskaper, känna till didaktiska metoder och teorier om konflikthantering. Jag upplevde att det var så mycket mer kring undervisningssituationen som påverkade elevernas lärande som jag hittills inte reflekterat över eller hade kunskaper om.

Jag kom med tiden på vad som fungerade bättre eller sämre i relation till olika elever och grupper men det var fortfarande mycket som inte kändes självklart. Att skapa goda relationer till eleverna erfor jag vara något fundamentalt. Genom att lära känna eleverna och förstå dem underlättades arbetet i klassrummet. Detta var dessutom något jag kunde påverka och arbeta för att förbättra själv. Rektorn, kollegorna, skolans utformning, dess geografiska läge, liksom elevernas sociokulturella bakgrunder är faktorer som kan påverka skolsituationen för eleverna men dessa faktorer kan inte jag förändra, de olika förutsättningarna kan jag bara arbeta utifrån och förhålla mig till. Det jag däremot hade makt att förändra själv, det jag kunde styra över genom medvetna förhållningssätt och arbetsmetoder, var det som började intressera mig.

Jag började läsa på om ledarskap och fundera över vad som gör en bra lärare. Jag funderade på om det har med personlighet att göra eller om ledarskap är något som alla kan lära. Andra faktorer, såsom exempelvis hur salen är organiserad och hur undervisningen är strukturerad, antog jag också gav bättre möjligheter att skapa studiero. Ett frö av nyfikenhet och en önskan att undersöka vad som ytterligare påverkar det sociala klimatet, elevernas lärande och vad som står i min makt som lärare att förändra för en bättre undervisningsmiljö började gro.

Då jag nu närmar mig slutet av min utbildning till slöjd- och bildlärare i grundskolan har jag landat i vetskapen att trots en gedigen lärarutbildning kommer jag som nyutexaminerad lärare fortfarande ha mycket kvar att lära. På Skolverkets hemsida finns ett gediget fortbildningsmaterial kring ledarskap som gynnar just trygghet och studiero och på biblioteken finns en mängd praktiska handböcker grundade i forskning och beprövad erfarenhet. Det finns däremot sparsamt med forskning kring ledarskap och studiero i slöjdundervisning. Min ambition i detta arbete är därför att undersöka de bägge spåren, ledarskap för studiero och slöjdlärares olika förhållningssätt till eleverna och titta på dem ur ett gemensamt perspektiv. Jag vill undersöka om det går att utläsa olika sätt att bedriva ledarskap, i relation till begreppet studiero från tidigare slöjdforskning.

2 Bakgrund

Här förklaras vad begreppen studiero och ledarskap innebär samt hur förutsättningarna ser ut för elever och lärare i skolslöjden idag.

2.1.1 Studiero

Studiero innebär en trygg lärandemiljö som ger goda förutsättningar för elevernas utveckling och lärande. En klassrumsmiljö präglad av studiero är fri från störande inslag som kan ha negativ inverkan på elevernas lärande (Skolinspektionen, 2016; Skolforskningsinstitutet, 2021). Målet med studiero är att skapa en optimal miljö för lärande men detta behöver inte vara detsamma som ett tyst klassrum. Ett klassrum kan vara fullt av liv och rörelse men med goda förutsättningar för lärande precis som det kan vara tyst och lugnt utan att ett lärande sker (Skolforskningsinstitutet, 2021). Studiero innebär att eleverna arbetar med det som läraren avsett. Trygghet och studiero hänger ihop och de skolor som har problem med otrygghet har också ofta problem att uppnå studiero (Samuelsson, 2017). Det finns ett samband, visar Skolinspektionens (2016) granskning, mellan hög måluppfyllelse och upplevelsen av ett gott klimat med rådande studiero.

2.1.2 Ledarskap

Lärares ledarskap är en viktig del i arbetet med att främja studiero och läraren har en avgörande betydelse för vad eleverna lär sig. De lärare som skapar ett välfungerande klassrum skapar goda förutsättningar för lärande (Skolforskningsinstitutet, 2021). Skolinspektionens (2016) granskning visar att läraren är den faktorn som avgör om det råder studiero eller inte. Elevgruppen är inte en avgörande faktor utan det är lärarens agerande och förmåga att sätta ramar. Karlberg (2017) hävdar att ett klassrum alltid består av minst en ledare. Om läraren är en självklar ledare minimeras risken att någon av eleverna gör anspråk på rollen. Läraren fråntar de stökiga eleverna ”den starkes rätt” att försöka styra och låter istället alla, även tysta och försynta, elever höras och alla elever ges chans att lära i en lugn och trygg miljö (Karlberg, 2017). Lärares arbete är komplext och en lärare behöver ha många olika slags kompetenser. För att kunna skapa ett klassrumsklimat, som gynnar lärande och trygghet, behöver lärare ha såväl ämneskunskaper, didaktisk förmåga samt ledarskapskompetens såväl som relationskompetens (Skolforskningsinstitutet, 2021; Hirsh, 2021). Läraren behöver skapa tydlig struktur, arbeta med en varierad undervisning och olika arbetsformer. Då ökar elevernas möjlighet till engagemang och lärande (Skolinspektionen, 2016). En lärare kan dessutom använda sig av ett icke-verbalt språk i sitt ledarskap, menar Samuelsson (2019). Med en nick eller ett höjt ögonbryn kan läraren kommunicera med eleverna (Samuelsson, 2019). Granström (2006) menar att en lärare har två roller. Att vara lärare innebär att ha både ett ”ledarskap” och ett ”lärarskap”. Läraren har ansvar att bedriva ett professionellt ledarskap i klassrummet där undervisningen sker. Ledarskapet hänger ihop med såväl ämnesinnehåll, val av arbetsformer som hantering av grupprocesser. Lärarskapet handlar om att ha goda ämneskunskaper och förmåga att förmedla dessa till eleverna (Granström, 2006).

2.1.3 Slöjdundervisningens förutsättningar i skolan

Den nationella ämnesutvärderingen i slöjd, (NÄU-13) gjord på uppdrag av Skolverket 2013 (publicerad 2015) visar förutsättningarna som råder för slöjdundervisningen i skolan idag samt hur elever och lärare upplever undervisningen, lärmiljön och den fysiska miljön som råder i slöjdsalarna (Skolverket, 2015).

I NÄU-13 (Skolverket, 2015) framgår att de flesta elever har slöjd en gång i veckan från årskurs tre till och med årskurs nio. De flesta slöjdgrupper består av mellan elva och femton elever. Det vanligaste sättet att organisera slöjdundervisningen är i textil eller trä- och metallslöjd där eleverna terminsvis växlar mellan de bägge materialinriktningarna. Få slöjdlärare är behöriga i bägge slöjdarter, de flesta skolor har en lärare i vardera materialinriktningen. En majoritet av slöjdlärarna undervisar mellan ett- och tvåhundra elever och var fjärde lärare undervisar till och med fler än tvåhundra elever per termin. Förutom undervisning skall lärarna dokumentera elevernas utveckling och undervisningen på något sätt, de skall sätta betyg, ansvara för skötsel av slöjdsalen, underhålla verktyg och utrustning samt köpa in material.

Det vanligaste arbetssättet i slöjdundervisning är enskilt arbete där läraren hjälper genom att handleda eleverna individuellt (Skolverket, 2015). De flesta elever uppger att de får den hjälp de behöver och att deras slöjdlärare har tid för dem när de har frågor. Eleverna upplever att slöjd är ett kreativt ämne där de får skapa fritt och där de anser sig ha inflytande över undervisningen i stort. Eleverna anser att de får ta eget ansvar och de uppger att de anstränger sig och gör sitt bästa för att lyckas. De flesta elever uppfattar att deras slöjdlärare uppmuntrar dem i undervisningen däremot är fler osäkra på om deras slöjdlärare har höga förväntningar på dem. Eleverna tycker att slöjdläraren ska vara lugn och ha tålmod när de inte förstår. Eleverna uttrycker att de inte vill få en färdig lösning på problem eller att läraren ska ta över deras arbete när de behöver hjälp. En bra slöjdlärare ger mycket hjälp, menar eleverna samtidigt som de vill få tänka själva. En bra slöjdlärare ska hjälpa till med problem som hindrar dem att komma vidare och uppmuntrar, berömmar och peppar. Så mycket som sju av tio elever tycker att deras slöjdlärare undervisar bra och har förmågan att engagera dem (Skolverket, 2015).

I NÄU-13 (Skolverket, 2015) framgår att arbetsmiljön i slöjdsalen överlag upplevs som positiv av både lärare och elever. Eleverna ger uttryck för att slöjden upplevs annorlunda än andra ämnen och att detta är något bra. Trots att ljudnivån kan vara hög i trä- och metallslöjdsalen, då maskiner och verktyg används vid bearbetning av material, upplevdes inte detta som direkt störande. Att eleverna får småprata medan de arbetar med sina pågående slöjdarbeten ses som positivt av eleverna. Trots att eleverna pratar under lektionen, och att inte just lärandemålen är i fokus för deras samtal, bidrar detta till god stämning och trivsel, vilket i sin tur kan gynna lärandet. Det är en större andel elever som trivs mycket bra med lektionerna i slöjd, jämfört med hur de trivs med skolarbetet som helhet.

Slöjdlärarna trivs generellt mycket bra med sitt arbete. De tycker det är roligt men krävande att undervisa i slöjd. Lärare i dagens skola uppfattar generellt att de har en hög arbetsbelastning och detta gäller således även för slöjdlärare. Enligt NÄU-13 (Skolverket, 2015) har slöjdlärare, som undervisar på skolor med en stor andel elever som inte uppnått godkänt i flera ämnen och där en stor andel elever har ett annat modersmål än svenska, delvis uttryckt en annan syn på slöjdamnet än lärare på skolor i mer språkligt och kulturellt homogena områdena. Här uppger lärarna att det är svårt att bedriva undervisning så som det ser ut och att lärarnas fokus måste vara på elevernas behov snarare än på slöjdamnets målsättningar. De elever som har en lägre förförståelse behöver så mycket extra hjälp och skulle behöva träna dubbelt så mycket som svensktalande elever för att nå upp till målen i ämnet. I utvärderingen diskuteras om det är rimligt att alla elever oavsett bakgrund, förkunskaper och skolsammanhang ändå skall bedömas utifrån samma nationellt uppsatta mål. I utvärderingens enkät framgår att lärares syn på ämnet påverkar undervisningen och därmed i förlängningen elevernas förutsättningar för att lära sig (Skolverket, 2015).

3 Syfte och frågeställningar

Syfte med denna forskningsöversikt är att undersöka om forskning kring slöjdlärares arbetsätt och inställning till slöjddämnet kan relateras till det annan forskning menar är bra ledarskap som främjar studiero.

Studien undersöker vad ledarskap för studiero innebär och vilka olika faktorer i undervisningsmiljön som kan påverka studiero. Studien undersöker vidare vad forskning säger om slöjdlärares förhållningssätt till undervisningen och hur forskning kategoriserar slöjdlärare i olika lärartyper. Slutligen undersöker studien vad forskning säger om andra faktorer i slöjdundervisningen och klassrumsmiljön som kan påverka studiero.

De resultat som framkommer vävs samman i resultatdiskussionen. Här ställs resultaten i relation till varandra och olika aspekter diskuteras för att söka svar på hur ledarskap kan se ut för slöjdlärare och vilka förutsättningar som kan påverka studiero i slöjdundervisningen.

De frågor som styr forskningsöversikten är:

- Vad framgår i forskning som viktiga aspekter för ledarskap och studiero?
- Vad säger forskning om slöjdlärares förhållningssätt och olika slöjdlärartypers påverkan på undervisningen och elevers lärande?
- Vilka faktorer i undervisningen och klassrumsmiljön, relaterade till ledarskap och studiero, kan utläsas ur slöjdforskningen?

4 Metod

Denna forskningsöversikt bygger på studier av artiklar, avhandlingar, metaanalyser, rapporter samt Skolverkspublikationer.

Jag påbörjade mina efterforskningar för denna studie genom sökorden; *ledarskap, studiero, skolmiljö, klassrumsmiljö, classroommanagement, classromenviorment*. Jag sökte också på ord relaterade till ämnet slöjd såsom; *slöjd* och *slöjdlärare* via sökmotererna; Supersök på Göteborgs universitetsbibliotek och Google Scholar. Jag sökte även via databaserna; Eric, Proquest och Ebsco. Via Supersök fick jag många träffar på böcker såsom kurslitteratur och populärvetenskapliga publikationer, kring ledarskap och studiero, baserade på forskning men endast ett begränsat antal peer review granskade artiklar. Via böckernas referenslistor, vars ämnen relaterade till min frågeställning kring ledarskap och studiero, fick jag uppslag till vidare efterforskningar och artiklar att söka på via Google Scholar.

På Skolverkets hemsida kom jag i kontakt med kompetensutvecklingsmaterialet ”Stöd för ledarskap i undervisningen” med forskningsreferenser kring ledarskap och studiero. På skolforskningsinstitutets hemsida hittade jag metaanalysen ”Främja studiero i klassrummet - lärarens ledarskap”, där ett stort antal studier kring ledarskap som främjar studiero sammanställts, vilket jag såg som ett gediget och relevant material för min forskningsöversikt. Sökningarna via databaserna Erik, Proquest och Ebsco gav inga peer review granskade kring ledarskap och studiero på svenska men ett mycket stort material på engelska från olika delar av världen. Jag valde att begränsa mitt urval till de studier jag fann på svenska via Supersök, Google Scholar samt till studier tidigast från 1995. Undantaget ett par artiklar som jag stötte på i flertalet andra källors referenslistor, vilket jag tolkade som att dessa studier är betydelsefulla för forskning kring ledarskap. I slöjdforskningen valde jag studier som jag tolkar som mest relevanta kring slöjdlärarens påverkan på undervisningen och forskning där slöjdlärarnas betydelse för elevernas lärande studerats samt där andra faktorer som kan relateras till ledarskap och studiero framgår på något sätt.

5 Resultat

Resultatet för denna forskningsöversikt är uppdelat i tre kapitel.

Först avhandlas ledarskap och studiero. En kort inledning följs av fyra underrubriker. Här skrivs de kompetenser fram som en lärare behöver ha, liksom olika faktorer i undervisningen och den fysiska miljön, som forskning menar gynnar studiero.

Det andra kapitlet avhandlar slöjdforskning. Kapitlet inleds med en kort presentation av de två aktuella studierna och sedan presenteras resultatet uppdelat mellan respektive studie.

Resultatet redovisar olika lärartyper och olika förhållningssätt hos slöjdlärare. Forskningen visar hur slöjdlärare på olika sätt påverkar undervisningen och elevernas lärande.

Slutligen, i det tredje kapitlet, undersöks olika undervisningsaspekter i slöjdforskningen som kan relateras till ledarskap. Resultatet från de bägge studierna presenteras gemensamt under fyra underrubriker och här påvisas de faktorer kring ledarskap och studiero, så som relationella aspekter, struktur i undervisningen och den fysiska miljön, som kan utläsas ur slöjdforskningen.

5.1 Lärares ledarskapsarbete som främjar studiero

Ledarskap i klassrummet är en komplex uppgift som innebär att lärare måste ha olika slags kompetenser och olika arbetssätt (Hirsh, 2021, Skolforskningsinstitutet, 2021). Forskning visar att en bred palett av arbetssätt med ett medvetet tänk på allt från klassrumstruktur, regler, att aktivera och berömma elever samt att släcka negativa beteenden verkar positivt för studiero (Skolforskningsinstitutet, 2021). Lärare behöver förutom ledarskapskompetens och ämneskunskaper ha relationskompetens (Hirsh, 2021; Skolforskningsinstitutet, 2021; Aspelin, 2014, 2015). Forskning visar att på skolor där lärarna anser att ledarskapet fungerar bra så presterar eleverna också bättre, oavsett bakgrund eller elevsammansättning (Granvik, Brolin & Modin, 2020). Vidare menar författarna att en skola där lärarna kan upprätthålla ett positivt klimat begränsar riskerna för exempelvis mobbing. Bättre elevprestationer kan dessutom motverka prestationsbaserad stress vilket i sin tur minskar risken för psykisk ohälsa, menar Granvik m.fl. (2020). En del av ledarskapet är att veta vad som behövs i relation till olika elever, klasser och situationer (Hirsh, 2021; Skolforskningsinstitutet, 2021).

5.1.1 Att skapa positiva relationer

Lärares relationsbyggande med eleverna är en grundförutsättning för studiero. Studier visar att grunden för klassrumsklimatet kan byggas redan vid första mötet mellan lärare och elever genom lärarens effektiva ledarskap (Emmer, Everson & Anderson, 1980). Att läraren är en tydlig ledare med klara ordningsregler räcker dock inte, menar Hirsh (2021). För att ett gott klimat, som gynnar elevernas lärande och utveckling, ska uppnås måste lärarens ledarskap

bygga på relationer. Positiva, respektfulla och varma relationer i skolan stödjer elevernas utveckling och lärande i alla åldrar (Skolforskningsinstitutet, 2021). Läraren måste visa eleven omtanke, öppenhet och värme tillsammans med tydlighet och regler. Vidare måste läraren dessutom vara lyhörd inför eleverna och möta dem på deras nivå för att ett klassrum präglad av studiero och lärande kan uppnås (Hirsh, 2021). Aspelin (2015) menar att lärarens relationskompetens bygger på att läraren använder olika medel för att främja relationen till eleven och förhåller sig närvarande och öppen i relationen till eleven och inför vem eleven är och vem eleven kan bli. Aspelin (2014) menar vidare att en relation mellan en lärare och elever är "osymmetrisk". Den är "ojämn" på det viset att läraren har ett större ansvar för relationen, att utöva ett gott inflytande och säkerställa elevens positiva utveckling (Aspelin, 2014).

Aspelin och Johansson (2017) menar att människan är en relationell varelse. Gemenskap och känslomässiga förhållanden är nödvändigt och grundläggande för vår existens. Enligt Aspelin och Johansson (2017), som forskar kring relationell pedagogik, bygger begreppet relationellt ledarskap på tanken om att all undervisning och allt lärande sker i samspel med andra genom relationsprocesser (Aspelin & Johansson, 2017). Genom att lära känna eleverna och att skapa goda relationer är det dessutom lättare för läraren att veta hur undervisning och arbetssätt kan anpassas efter elevernas behov (Skolforskningsinstitutet, 2021). Skollagen (SFS 2010:800) slår fast att skolans uppdrag och mål är att eleverna skall inhämta och utveckla kunskaper och värden. Undervisningen skall också främja förståelsen för andra människor samtidigt som eleverna själva skall mötas av respekt för sin person och sitt skolarbete. Hirsh (2021) poängterar att endast relationsbyggande inte är tillräckligt för att skapa studiero men det är en viktig komponent.

5.1.2 Struktur i undervisningen och den fysiska miljön

Enligt Frelin (2020) har skolans fysiska miljö betydelse för undervisning och lärande. Det finns ett samspel mellan de rumsliga och relationella aspekterna i undervisningssammanhang. Utbildningen är det som sker i "mellanrummen" mellan det fysiska rummet och relationerna. Båge aspekterna har betydelse för det lärande som kan ske (Frelin, 2020). När det gäller klassrummet visar forskning (Hannah, 2013) att den fysiska miljön har betydelse för elevernas deltagande och prestation. Läraren måste vara medveten om att klassrummets möblering, utsmyckning, ljus, ljud och temperatur påverkar elevernas lärande på olika sätt. Skolverket (2022) belyser också att det är viktigt att läraren avgör elevernas placering i salen då detta påverkar elevernas sociala liv. Hirsh (2021) belyser vikten av att klassrummet organiseras och möbleras så att läraren ser alla elever, för att kunna garantera dem trygghet och studiero. Att skapa struktur för lektionerna, med en tydlig början, en välplanerad mitt och ett tydligt avslut av lektionen är en viktig aspekt av ett ledarskap som gynnar studiero (Skolverket, 2022).

Positiva förväntningar är likaså av betydelse. Regler talar om vad eleven "inte" får göra medan positiva förväntningar talar om vad eleven "bör" göra (Skolverket, 2022). Det krävs att

läraren arbetar med olika strategier och arbetssätt, såväl proaktiva som reaktiva för att skapa en god lärandemiljö för eleverna (Skolforskningsinstitutet, 2021). Genom att lärarna arbetar med ett tydligt ledarskap i en god lärandemiljö minimeras riskerna att de skall behöva hantera felaktigt beteende hos eleverna (Emmer m.fl. 1980). Författarnas artikel påvisar att läraren, genom att tidigt under läsåret ha ett system för rutiner som är tydligt och som följs konsekvent, kan upprätthålla reglerna under kommande läsår och skapa en bättre undervisningsmiljö för eleverna (Emmer m.fl.1980).

5.1.3 Engagemang och anpassning av arbetssätt

Det är viktigt att läraren kan anpassa undervisningen utifrån varje elev och gruppens behov (Skolforskningsinstitutet, 2021; Hirsh, 2021). Elever kan ha olika typer av svårigheter som kan vara kopplade till allt från lärandet, till relationer med andra elever eller problem i hemmiljön. En elev kan vara stökig men kan likväl dra sig undan, varför studiero och lärande inte endast kan ses som jämförbart med en lugn miljö. Studiero och lärande innebär att eleverna arbetar med det som är avsett och läraren måste ha en flexibilitet inför olika arbetssätt (Skolforskningsinstitutet, 2021). Skolans läroplan, lgr11, slår fast att undervisningen skall anpassas till varje elevs individuella förutsättningar och behov (Skolverket, 2019). Skolan skall främja en livslång lust att lära och varje elev skall få känna glädje över att kunna lyckas. Skolverket formulerar i läroplaner att ”varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter (Skolverket, 2019 sid. 9). Ett dilemma i skolan, som skall vara inkluderande, är att målen och kunskapskraven är lika för alla. Då eleverna skall utvecklas utifrån sina förutsättningar, intressen eller förmåga passar dessa ibland mindre bra ihop med skolans förväntningar och mål (Skolverket, 2022).

Hirsh (2021) menar att förutom att vara expert på det egna ämnet, och att veta hur man undervisar i det, måste lärare utöva ett aktivt och tydligt ledarskap i klassrummet genom att ha förmågan att veta ”vad”, ”hur” och ”när” något skall ske i relation till elevernas lärande. De första två dimensionerna, menar Hirsh (2021), är att läraren vet ”vad” och ”hur”. Detta handlar om just lärarens ämneskunskaper samt kunskap om didaktiska metoder vilket lägger en stabil grund för klassrumsledarskapet och för elevernas kunskapsutveckling. Att läraren vet ”när” är däremot avgörande för att klassrumsledarskapet även skall gynna inkluderande och välbefinnande för alla elever (Hirsh, 2021). Forskning visar att anpassning utifrån elevernas nivå är viktigt då de skall lära nytt (Rosenshine, 1986). För läraren är det viktigt att tänka på att presentera nya kunskaper i små steg, att ge tydliga och begripliga instruktioner, att hjälpa och guida eleverna i uppstartsskedet och att eleverna skall få fortsätta träna till de känner sig säkra på den nya kunskapen. Särskilt viktigt är detta då det gäller yngre elever, elever med svårigheter eller om det som skall läras är svårt (Rosenshine, 1986). De elever som har svårigheter av olika slag måste få rätt stöd då upplevelser av att misslyckas kan väcka frustration, ilska och uppgivenhet (Simon & Jederlund, 2020). Det finns olika sätt att göra eleverna mer aktiva. Detta kan minska risken för distraktioner och kan öka tiden som eleverna

arbetar med det som läraren avsett (Skolforskningsinstitutet, 2021). Det kan handla om att eleverna får göra val eller att eleven får anpassningar utifrån svårigheter.

5.1.4 Regler och att hantera elevbeteenden

Läraren måste ständigt möta olika slags beteenden i klassrummet. Forskning visar att beröm och uppmuntran av positiva beteenden i klassrummet är mycket effektivt för att skapa ett positivt klimat och studiero (Skolforskningsinstitutet, 2021). Läraren behöver ha olika verktyg och arbetssätt samt vara flexibel inför olika elever och situationer (Skolforskningsinstitutet, 2021). Samuelsson och Samuelsson (2017) visar att läraren kan skapa ett socialt system som utgörs av klassrummet, det aktuella undervisningsämnet och dess innehåll som läraren valt att eleven skall fokusera på. Om eleven faller utanför ramarna för det sociala systemet kan läraren agera genom kroppsspråk, ord och instruktioner. På så vis för läraren eleven tillbaka innanför ramarna för det sociala systemet som läraren bestämt för aktuellt klassrum och lektionsinnehåll. Läraren kan med små ord och gester också agera förebyggande så ett besvärande beteende inte uppstår från första början (Samuelsson & Samuelsson, 2017). Emmer m.fl. (1980) forskning visar att det lönar sig för läraren att lägga en god grund och att vara tydlig kring gällande klassrumsregler i början av terminen. Att repetera och påminna eleverna om reglerna liksom att förklara reglerna med hjälp av konkreta exempel är bra sätt för alla elever att förstå och lära sig vilket beteende som är rätt i skolan. Vidare visar Emmer m.fl. (1980) att en framgångsrik klassrumsledare inte bestraffar de elever som bryter mot reglerna utan en bra lärare ignorerar, avbryter och avleder. Skolinspektionen (2016) lyfter vikten av att alla skolor har övergripande regler. Dessa regler skall såväl rektor, lärare och elever vara överens om, då det är en förutsättning för att ordningsreglerna efterlevs. Normer och förhållningssätt måste var tydligt formulerade. Skolinspektionens granskning (2016) visar också att på skolor där ordningsreglerna är få och där samsyn råder så efterlevs reglerna bättre. Klassrumsregler kan komplettera de mer övergripande reglerna och kan då gälla arbetssätt för ämnet, säkerhetsaspekter i salen och ibland även lärarens värderingar (Skolinspektionen, 2016). Regler har enligt Tornbergs studie (2006) olika funktioner. Det finns regler som är inriktade på goda relationer, ordningsregler, regler som har en fostrande funktion och regler för elevernas säkerhet. Thornberg (2006) kategoriserar reglerna som framgår i studien som *relationella*, *personella*, *strukturerade*, *skyddande* och *etikettsregler*. De relationella reglerna, att eleverna visar varandra hänsyn, inte använder våld, inte mobbar eller kränker någon, ses av skolpersonal som de viktigaste. Ordningsreglernas funktion är att få skolas vardag att fungera och dess syfte är att reglera och organisera det sociala livet på skolan (Thornberg, 2006).

5.2 Studier om olika slags slöjdlärare och deras elever

Studien ”Slöjdamnet – intryck, uttryck, avtryck” (Borg, 2001) visar hur elever och lärare minns slöjdundervisningen med fokus på vad som gjorts bestående intryck och avtryck hos eleverna samt betydelsen av slöjdföremålets uttryck. Borg (2001) undersöker hur eleverna

minns sina slöjdlärare och det som eleverna gjort och lärt sig i slöjden som haft betydelse för dem senare i livet. I studien framgår att lärarnas bakgrund, utbildning och inställning påverkar vad lärarna anser att eleverna skall arbeta med i slöjden och hur arbetet skall organiseras. I studien kategoriseras lärarna utifrån tre olika profiler vilka präglas av lärarnas inriktning eller intresse. De tre profilerna benämns konstnär, pedagog och hantverkare (Borg, 2001).

I forskningsstudien *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen* (Hasselskog, 2010) visas hur slöjdlärare agerar på olika sätt gentemot sina elever och deras slöjdarbeten. Av studien framgår att dessa skillnader påverkar vad eleverna arbetar med, hur arbetet är planerat och strukturerat, vilket slags lärande som sker men också hur eleverna reflekterar samt hur de möter svårigheter och motstånd, med eller utan lärarens hjälp. Hasselskog (2010) delar utifrån studien in slöjdlärares förhållningssätt i fyra olika typer; serviceman, instruktör, handledare och pedagog (Hasselskog, 2010).

5.2.1 Konstnär, pedagog och hantverkare

Pedagogen ser slöjdprodukten som underordnad processen (Borg, 2001). Att eleven får möta och klara av utmaningar ses som det viktigaste och det som låter eleverna växa. *Konstnären* har intresse för hantverk och skapande även på fritiden. Det gör att denna lärartyp har synen att eget driv, ett eget prövande, en nyfikenhet och en vilja att experimentera är något bra. *Hantverkaren* fokuserar på tekniska kunskaper och hantverksfärdigheter som det viktigaste målet i undervisningen. Formgivning, funktion och hållbarhet är ytterligare faktorer som hantverkaren värdesätter (Borg, 2001).

Borg (2001) ser även ett mönster bland eleverna och delar in dem i fyra kategorier. Avsikten med att dela in lärare och elever efter typer är att visa hur mötena mellan lärare och elever kan gestalta sig. Den första är *den uttrycksfulla eleven* vilken har som intention att göra något personligt. Denna typ av elev arbetar kreativt och skapar ett unikt föremål. Den andra elevprofilen är *den nyfikna eleven*. Denne arbetar undersökande och problemlösande och elevens intention är att slöjdarbetet skall fungera väl. Den tredje, *den lydiga eleven*, arbetar efter instruktioner och med läraren överenskommen idé. Den lydiga eleven gör oreflekterat som den blir tillsagd. Den fjärde elevprofilen är *den ointresserade eleven*. Denna elev arbetar med stöd från läraren, har inget intresse för vare sig produkt eller process och arbetar för att så fort som möjligt bli färdig (Borg, 2001).

5.2.2 Serviceman, instruktör, handledare och pedagog

Servicemannen fixar, stöttar och löser elevens problem som uppstår då det behövs (Hasselskog, 2010). Denna lärartyp styr sina elever minst av alla lärartyper men finns tillhands för eleverna om de önskar hjälp. Fokus riktas mot de elever som vill ha hjälp och som vet vad de vill ha hjälp med. Eleverna som är drivna tar egna initiativ och arbetar på. Elevernas lust och initiativ bygger verksamheten i slöjdsalen men om eleverna stöter på motstånd riskerar de att ge upp då de är beroende av lärarens hjälp för att lösa problem

(Hasselskog, 2010). Eleverna lär sig genom att prova och göra erfarenheter under arbetets gång. Samtidigt ses slöjdarbetet snarast som ett tidsfördriv under lektionen än att eleverna gör något de verkligen är intresserade av och vill göra. Färdigställandet av produkten är det viktigaste för eleven. Läraren som kategoriseras som serviceman är passiv inför elevernas brist på engagemang och egna initiativ. De elever som inte kommer i gång med sitt arbete riskerar att bli sittande, då de inte får någon spontan uppmuntran från denna lärare. Redovisningar av arbeten sker sällan eller aldrig i servicemannens klassrum (Hasselskog, 2010).

Instruktören ger eleverna anvisningar om vad och hur de skall göra. Produkt och tekniker är i fokus för arbetet. Läraren instruerar och ger råd. Hos instruktören kan eleven arbeta självständigt men initiativen i pågående arbeten kommer från läraren och eleverna övervinner svårigheter genom att läraren hjälper dem. Instruktören kan behöva ta över elevernas arbete för att hjälpa dem eller tala om hur de skall göra för att komma vidare. Instruktören lär ut genom att visa hur och eleverna imiterar och följer instruktioner. Instruktören har fokus på elevernas arbete snarare än på eleverna. Om redovisning av arbetet sker är lärarens bedömning syftet (Hasselskog, 2010).

Handledaren stöttar och uppmuntrar eleverna oavsett behov och detta är den egenskap som främst skiljer handledaren från instruktören. Hos denna lärartyp planerar eleverna arbetet tillsammans med läraren för att undvika att problem skall uppstå. Läraren hjälper alla men de som är minst självständiga och de som ber om hjälp får mest uppmärksamhet. Eleven reflekterar i dialog med läraren. På detta sätt undviks fel som annars kunnat uppstå. Handledaren förklarar, handleder och diskuterar med eleverna för att hjälpa dem vidare och eleverna lär genom att göra val, diskutera och förstå. Läraren är en vägvisare och denna försöker se alla elever oavsett behov under lektionen för att stötta och uppmuntra. Handledaren betonar elevernas kunnande och slöjdandet är ett medel för utveckling. Produkt likväl som elevens process är i centrum för arbetet. Redovisning sker av arbetet genom att eleven berättar för läraren om sina erfarenheter under arbetet (Hasselskog, 2010)

Pedagogen lyssnar på eleverna och hjälper alla utifrån deras behov eller nivå. Hos pedagogen driver eleven arbete från idé, via planering till färdig produkt och eleverna lär sig genom att uppleva och reflektera. Pedagogen diskuterar elevernas arbete med dem utifrån en generell nivå snarare än genom själva produkten. Ämneskunnandet används för att se bortom slöjdande. Eleverna i pedagogens klassrum redovisar sitt arbete och läraren ger respons. De elever som möter svårigheter ser dessa som en naturlig del i arbetet och något de ofta själva kan ta sig förbi eller lösa med stöd av läraren. Pedagogens elever kan reflektera bakåt och se framåt i processen. Lärandet sker genom reflektion och egna upplevelser (Hasselskog, 2010).

5.3 Undervisningsaspekter i slöjdforskningen kopplat till ledarskap och studiero

De resultat som framkommit i den tidigare forskningen om lärares ledarskapsarbete som främjar studiero används här för att titta på slöjdforskningen ur samma perspektiv. Relationella och strukturella aspekter undersöks liksom andra faktorer i undervisningen och miljön som kan påverka studiero.

5.3.1 Sociala aspekter och mötet mellan slöjdlärare och elever

Att mötet mellan elever och lärare främst sker kring elevens pågående slöjdarbete, framgår i Borgs (2001) studie. I detta möte har slöjdlärarna goda förutsättningar att skapa personliga relationer till eleverna. Eleverna uppskattar de slöjdlärare mest, vilka de minns som snälla men som ändå kunde hålla god ordning i gruppen. De erinrar sig också de lyhörda och inspirerande lärarna med positiva ordalag. Vissa slöjdlärare uppfattades som lite lustiga, udda och svåra att begripa. De sistnämnda lärarna kunde dessutom vara kontrollerande och vara inne och peta i detaljer, vilket inte var uppskattat av eleverna. Att läraren var duktig och kunde förklara så eleverna förstod värdesattes däremot. Lärarna i sin tur talar om eleverna de minns som individer samt att deras ambition var att se och möta varje elev. Då de flesta slöjdlärarna undervisade elever i alla årskurser utvecklades med åren ett personligt förhållande mellan lärare och elever. Informanterna i studien beskriver hur det växte fram en familjär gemenskap genom detta att en lärare får följa eleverna från årskurs tre till nio. Detta till trots att lektionerna endast sker en gång i veckan. Borg (2001) beskriver även att då arbetssätt och uppgifter kräver samtal mellan lärare och elev blir minnet av eleven bestående för läraren.

Alla möten mellan lärare och elev är unika. Slöjdlärarna verkar ha förutsättningar att inta ett mycket personligt förhållningssätt till sina elever och deras arbete i slöjdsalen. Hur mötena i slöjdsalen gestaltas har antagligen stor betydelse för elevernas möjlighet att göra goda studieresultat i slöjddämnet. Det som förenar slöjdlärarens arbete med alla andra lärares, är arbetet med elevernas sociala problem (Borg, 2001 sid. 69).

Genom att använda de olika slöjdlärary- och elevtyperna menar Borg (2001) att man kan synliggöra mötet mellan lärare och elev och vilka effekter detta kan få. Möten mellan lärare och elev kan bli en positiv eller negativ upplevelse. I citatet nedan visas ett exempel från studien när utfallet av mötet blir riktigt bra för eleven;

Om en elev med ett eget uttrycksbehov möter en lärare med ett konstnärligt förhållningssätt kan "ljuv musik" uppstå. Allting verkar att stämma och mötet sätter spår som kanske kan vara livslånga, i varje fall hos eleven (Borg, 2001. Sid. 87).

5.3.2 Lektionsstruktur och arbetssätt i slöjden

Forskning (Hasselskog, 2010) visar att slöjdlärare strukturerar upp lektionerna på olika sätt. Hur lärarna startar upp, genomför och avslutar sina lektioner kan variera. Likaså lärares förhållningssätt till elevernas arbeten varierar. De flesta lärarna lägger oavsett förhållningssätt upp lektionens uppstart på likartade sätt. Slöjdlärarna börjar lektionerna med någon form av närvarokoll och emellanåt med en kort instruktion eller information till eleverna.

Uppstartstiden varierar på mellan två och fem minuter. Hos vissa av lärarna kommer eleverna in i salen och börjar löpande med sitt individuella arbete. En enda lärare, av de elva som deltog i studien, startar upp genom att återkoppla till föregående lektion och fråga eleverna hur det gått på lektionen. Denna lärare fortsätter med att tala om den pågående uppgiften och om vad som ingår i den. Hon för en dialog med eleverna och ger inte enbart information. Hon talar till gruppen i två minuter. Ingen av de övriga lärarna i studien håller någon lärarledd genomgång vid lektionens början (Hasselskog, 2010).

När det kommer till sociala dimensioner och att arbeta med elevers sociala problem på olika sätt så gäller det skolans alla lärare (Borg, 2001). Arbetssätten i slöjden, som kräver att lärare och elev arbetar tillsammans, ofta fysiskt nära, resulterar i att slöjdlärarna är mycket medvetna om och anstränger sig för att hantera elevernas sociala situation. Att det råder en mer individuell undervisning i slöjden verkar vara en bidragande faktor till att lärarna är observanta på elevernas sociala situation, menar Borg (2001). Informanterna i studien beskriver att det sociala berör såväl uppfostran, konflikthantering, okoncentrerade elever eller elever med andra typer av svårigheter. De problem som visar sig genom slöjdande är att eleverna är otåliga samt att de tycker det är jobbigt att vänta på hjälp. Ett problem, kan enligt en lärare i studien, vara att eleverna inte är tillräckligt noggranna utan att de skyndar igenom arbetet. Eleverna, i studien ger uttryck av att läraren inte räckte till då många väntade på hjälp. Denna uppfattning bekräftar lärarna i studien. Eftersom lärarna gärna ville möta varje elev individuellt, och många behövde hjälp, blev det stressigt (Borg, 2001).

Hasselskog (2010) påvisar också i sin studie att samtliga lärare använder större delen av tiden under pågående lektion till att hjälpa eleverna individuellt. Det mesta av lektionstiden går åt till elevernas arbete med egna slöjdföremål. Läraren hjälper eleverna genom att handleda eller att serva dem med maskinbearbetningar. Vissa lärare är konstant upptagna med att hjälpa elever medan andra kan vara utan elevkontakt under långa stunder. Vad eleverna arbetar med och vem som bestämt vad de arbetar med varierar. I vissa grupper har eleverna själva bestämt och i andra grupper har läraren satt ett gemensamt arbetsområde. Endast i en grupp gör alla elever identiskt lika föremål. Fortsatt visar studien att lektionerna avslutas genom att eleverna städar och plockar undan. Avslutning och städning tar mellan fem och tretton minuter av lektionstiden. Ofta får läraren säga till flera gånger innan gruppen kommer i gång att städa men tiden räknas från lärarens första uppmaning. Två grupper får gå direkt efter att städningen är avslutad, åtta av lärarna avslutar genom att ha en gemensam samling med eventuellt någon redovisning. Flera av lärarna berömmar gruppen för arbetet under lektionen som avslutning (Hasselskog, 2010).

5.3.3 Elever som behöver hjälp

I Borgs (2001) studie framkommer att lärarna försöker hantera situationen med eleverna som behöver hjälp genom olika system. Ett sådant system kan vara en hjälplista. Ett annat att läraren går runt till eleverna i en fast ordning. Ytterligare ett sätt att strukturera upp hjälpbehovet är att läraren går till dem som ropar eller på annat sätt söker kontakt. Läraren kan också söka upp de elever som läraren själv utifrån observation anser behöver hjälp. De kösystem som bygger på att eleverna söker lärarens hjälp riskerar att missgynna vissa elever. Några elever kommer inte få någon kontakt alls med läraren. Vissa av lärarna, de som går runt till alla elever, gör detta medvetet för att inte bara de som skriker högst skall få hjälp. Studien tyder på att vissa lärare tycker den sociala biten är det jobbigaste med slöjdläraryrket. Detta på grund av att läraruppdraget handlar om att både undervisa, uppfostra samt att barnen hamnar i konflikter. Det sammantagna intrycket som elevintervjuerna i studien visar är att åtskilliga slöjdminnen finns kvar också efter ett stort antal år. Det negativa många minns från slöjden var väntan. Att behöva vänta på läraren när man gjort fel eller när man skulle be om hjälp. Vissa informanter beskriver minnet av slöjden som "en evig väntan" på slöjdlektionerna och att ingenting blev gjort. Positiva minnen däremot, som informanterna uppger i studien, är att slöjdamnet upplevdes mer fritt och bedrevs genom annorlunda arbetssätt. Det var tillåtet att röra på sig, att hjälpas åt och att prata med varandra (Borg, 2001).

5.3.4 Den fysiska miljön i salen

Ytterligare ett skäl till att slöjdamnet benämns annorlunda är slöjdsalarnas speciella miljö. Särskilt trä och metallslöjdsalen väcker starka minnen av dofter, ljud och aktivitet. Förutom syn-, lukt- och ljudminnen har informanterna i studien minnen av taktila intryck från slöjden liksom hur nöjda det varit att få ta hem ett färdigt fysiskt slöjdföremål från slöjden (Borg, 2001). Även i Hasselskogs (2010) studie framgår att den fysiska miljön är det som skiljer slöjdsalarna från andra lektionsalar. Olikheter i den fysiska miljön är också det som skiljer sig åt mellan trä- och metall och textilsalen (Hasselskogs, 2010). Träslöjdsalen är den sal som fått flest beskrivningar i Borgs (2001) studie, kanske för att den är mest skild från andra salar. Det doftar av trä och lim och verktyg. Maskiner låter och salen bjuder på en mängd olika visuella intryck. Den textila salen bjuder på symaskiner, vävstolar, tyger och garner och atmosfären i denna sal uppfattades av eleverna som lugn och fridfull med olika färger, mönster och hur tyger känns vid beröring. Elevinformanterna i studien kunde minnas både hur det såg ut i salarna och hur det var att vara där och arbeta (Borg, 2001).

I textilsalarna är det oftast mer ordning, ljusare och lugnare. Trä- och metallslöjdsalarna har generellt en högre ljudnivå (Hasselskog, 2010). I textilslöjdsalarna verkar samtal om såväl pågående arbeten som privata karaktärer mer vanliga och det råder en lugn och lågmäld stämning under lektionerna. Under träslöjdslektionerna förekommer mer rörelse bland eleverna och ljudvolymen gör det också svårare för samtal. Hos vissa av de inspelade slöjdlektionerna i studien råder ett lugnare klimat men hos andra slöjdlärare är det mer fart och högre ljudvolym. Generellt för alla slöjdsalar är att det råder en positiv stämning, att det

förekommer gemensamma skratt och att eleverna visar varandras arbete intresse.
Konfliktsituationer mellan elever är sällsynta liksom bråk eller att eleverna bara springer omkring (Hasselskog, 2010).

6 Diskussion

Här diskuteras först metoden för forskningsöversikten och sedan diskuteras det resultat som framkommit kring lärares ledarskap, slöjdlärares förhållningssätt och lärartyper samt olika faktorer i undervisningen och miljön som kan påverka studiero.

6.1 Metoddiskussion

Då detta arbete bygger på litteraturstudier har min metod i forskningsöversikten begränsats till sökning på relevant forskning i form av studier och artiklar. Genom mina två spår, där det ena har haft fokus på ledarskap och studiero medan det andra spåret har undersökt slöjdlärares sätt att bedriva undervisning har det tidvis känts lite spretigt. Det som gjort efterforskningarna lite splittrade har varit att inom ledarskap finns en mycket stor mängd forskningsmaterial från 1980-talet fram till idag. Forskning inom slöjddämnet är mindre omfattande och urvalet av litteratur är mer begränsat. Inom slöjdforskning är antalet studier som undersöker ledarskap och studiero mycket begränsat. Valet föll därför på slöjdforskning vars studier behandlar lärares förhållningssätt till elevernas arbete, där jag tyckte mig hitta spår av relationella dimensioner, och sådant som jag tolkade som besläktat med någon form av ledarskap. Inom slöjdforskning finns intressanta studier kring exempelvis kommunikation i slöjdundervisning och kommunikation är ju i allra högsta grad relationellt och mellanmänniskt men då denna forskningsöversikt utgått från ett generellt ledarskapsspår också fanns endast ett begränsat utrymme kvar att undersöka slöjdforskning, därav min begränsning till de två slöjdstudierna som behandlas.

6.2 Resultatdiskussion

Syfte med denna forskningsöversikt är att undersöka om forskning kring slöjdlärares arbetssätt och inställning till slöjddämnet kan relateras till det annan forskning menar är bra ledarskap som främjar studiero. I forskningen kring ledarskap lyfts viktiga aspekter gällande ledarskap för studiero och dessa resultat kan på olika sätt kopplas till Hasselskog och Borgs studier kring slöjdlärares stil och förhållningssätt. Även om varken Hasselskog (2010) eller Borg (2001) i sina studier primärt undersöker ledarskap eller studiero framgår där likväl olika sätt som slöjdlärare möter eleverna och bedriver sin undervisning som genererar olika slags ledarskap och olika förutsättningar för studiero. Hur dessa studier visar att slöjdsalen är organiserad och hur undervisningen är strukturerad kan också jämföras med forskning om ledarskap som gynnar elevernas lärande.

6.2.1 Att skapa positiva relationer i slöjden

Lärares relationskompetens är en viktig del av ledarskapet som påverkar studiero (Hirsh, 2021; Aspelin 2014, 2015; Skolforskningsinstitutet 2021). I relation till detta kan Hasselskogs (2010) och Borgs (2001) idealtyper tänkas påverka studiero, trivsel och trygghet på olika sätt.

För de elever som är drivna och tar egna initiativ kan Hasselskogs (2010) alla fyra idealtyper tyckas fungera lika bra i relation till studiero och lärarens möjligheter att skapa goda relationer. Nu är ju inte verkligheten i skolan så idag att alla elever är drivna eller tar egna initiativ. Elever kan ha olika förkunskaper och olika förutsättningar att nå målen, vilket NÄU-13 (Skolverket, 2015) i slöjd visar. *Servicemannen* (Hasselskog, 2010) uppmuntrar inte spontant de elever som brister i eget engagemang och lyfter inte heller de elever som misslyckas med att ta egna initiativ. Detta kan innebära en risk i såväl relationsbyggandet till eleverna som upplevelsen av studiero. Elever som misslyckas riskerar att uttrycka denna frustration genom olika känslouttryckningar såsom ilska och uppgivenhet (Simon & Jederlund, 2020). Om det är många elever som behöver hjälp samtidigt riskerar läraren av servicemannens idealtyp (Hasselskog, 2010) att få problem. NÄU-13 (Skolverket, 2015) visar att eleverna vill få hjälp av läraren om de stöter på problem att komma vidare och att läraren skall peppa och uppmuntra dem i deras arbete. Det kan bli svårt för servicemannen att räcka till om många elever behöver hjälp samtidigt. Enligt Borgs (2001) studie är informanternas sämsta minnen från slöjdundervisningen just ”den eviga väntan” på läraren. Servicemannens klassrum är alltså som gjort för frustrerade elever med många känslouttryckningar, vilket kan tänkas bli påfrestande för såväl lärarens tålamod och stressnivå som elevernas upplevelse av studiero i klassrummet. Här krävs att läraren är professionell i sin roll och lyckas ta ett större ansvar för relationen än eleverna kanske gör, vilket Aspelin (2014) visar är viktigt. Om eleverna blir sura och uttråkade i väntan på läraren riskerar de att hitta på annat att göra. Läraren i sin tur kan, på grund av stress, bli arg och besviken på eleverna för deras ”stökiga” beteende vilket underminerar relationsbyggandet. Genom att lärare och elever inte kan mötas i en positiv, förstående undervisningsmiljö minskar såväl trivseln samt elevens chanser att utvecklas mot målen vilket ytterst är målet med studiero (Skolforskningsinstitutet, 2021).

En bra ledare skapar således goda relationer genom att visa eleven värme och respekt. En professionell lärare kan se förbi attityder och mindre önskvärda beteenden. En bra lärare ser eleven för dem de kan bli (Aspelin, 2015). Hasselskogs (2010) *pedagog* har goda förutsättningar att skapa studiero. Pedagogen hjälper eleverna att reflektera, uppleva och förstå. Såväl produkt som process är i centrum för uppgiften. Därför har eleverna hos denna lärartyp chansen att förstå slöjdarbetets hela process och att motstånd och frustration kan vara en del av arbetet. Eleverna hos idealtypen pedagog kan dessutom bättre lösa problem och svårigheter själva varför risken att de blir frustrerade av att vänta på lärarens assistans minskar. Detta ger bättre förutsättningar för ett harmoniskt klassrum präglad av studiero. Borgs (2001) pedagog, ser liksom Hasselskogs (2010) idealtyp med samma beteckning, produkten underordnad processen. Borgs (2001) lärartyp *konstnären* ser ett experimenterade och prövande som det viktigaste sättet att lära och *hantverkaren* fokuserar på just hantverkarkunskaper. Alla Borgs (2001) lärartyper, liksom alla de idealtyper Hasselskog (2010) presenterar kan fungera jättebra för alla elever om förutsättningarna är de rätta. Det som är i fokus för uppgiften och vilka utmaningar eleven möts av i arbetet måste således alltid ställas i relation till vilken inställning till ämnet och vilken förmåga att skapa goda relationer läraren har. Borgs (2001) studie visar att elevens inställning också kan avgöra hur de hanterar olika uppgifter. Målet med studiero är ytterst att eleven skall kunna fokusera på uppgiften i fokus och att nå målen (Simon & Jederlund, 2020). Slöjdläraren har ett ansvar att rannsaka sig

själv och sitt förhållningssätt till undervisningen samt ha en professionell inställning i relationen till alla elever oavsett vilken elevkategori de tillhör. *Den uttrycksfulla eleven, den nyfikna eleven, den lydigaste eleven* eller *den ointresserade eleven* (Borg, 2001), alla har de samma rätt att få en likvärdig utbildning och rätt att få utvecklas i slöjden.

6.2.2 Struktur i undervisningen och den fysiska miljön

Den slöjdlärare som lyckas bäst med sitt ledarskap och skapandet av en god lärmiljö för eleven är medveten om de förutsättningar som råder i slöjdsalen. Forskning (Frelin, 2020; Hannah, 2013) pekar på att salen har betydelse för studiero. Här visar Borgs (2001) studie att eleverna minns slöjdsalen positivt genom att den innebär en annan slags miljö än den där övrig skolundervisning sker. Slöjdsalen bjuder på nya sinnliga och taktila upplevelser. Hasselskogs (2010) studie visar att det är ljusare och mer ordning i textilsalarna medan trä- och metallslöjdsalarna är mer högljudda. Trots att en högre ljudnivå råder i trä- och metallslöjdsalen, så visar NÄU-13 (Skolverket, 2015) att eleverna trivs mycket bra i denna sal och inte upplever ljudnivån som direkt störande. Likaså tycker lärarna att slöjdsalen är ändamålsenlig. Huruvida salarna är anpassade för elever med olika slags behov framgår ej ur vare sig Hasselskogs (2010) eller Borgs (2001) studie. I Hasselskogs (2010) studie framgår däremot att konfliktsituationer mellan elever är något sällsynt i slöjden och att det råder en positiv stämning. Eleverna verkar trivas, det skrattas och eleverna visar varandras arbete intresse. Enligt Frelin (2020) har både rumsliga och relationella aspekter betydelse för elevernas lärande och de bägge perspektiven samspelar. Här kan tänkas att det faktum att eleverna över lag trivs i slöjden, vilket framgår i såväl Hasselskogs (2010) forskning som NÄU-13 (Skolverket, 2015), kan bero på att eleverna får lov att småprata i slöjden. Även om samtalen inte rör slöjdarbetet i sig verkar denna aktivitet påverka att det råder god stämning i slöjden, vilket bidrar till att skapa den positiva miljö som slöjdsalen verkar utgöra för de allra flesta elever. Hur går det då för de elever som har olika former av svårigheter? Forskningen kring studiero visar att lärares ledarskap är kopplat till deras förmåga att anpassa salen efter elevernas behov och att miljön har betydelse för både elevernas deltagande och för deras prestation (Hannah, 2013). Det faktum att eleverna trivs kanske kan kompensera för att miljön är bullrig och även att den är oorganiserad och ostrukturerad. Däremot om intresse saknas hos eleven eller om eleven har svårigheter, exempelvis att följa instruktioner, så kan det bli besvärligt. Om det är svårt att navigera i salen och otydligt var saker finns kan detta utgöra ett hinder för elever som redan tycker slöjd är utmanande och svårt av olika anledningar. Genom ledarskapet kan läraren säkerställa att såväl miljö som övriga faktorer, vilka kan påverka elevens möjlighet att lära, finns på plats. Speciellt med tanke på elever med särskilda behov. Att slöjdsalen organiseras väl, att ljuset är behagligt och att möbleringen skapar ett bra flöde då eleverna rör sig i rummet, gynnar således alla, inklusive läraren själv, tänker jag. Här skall dock betänkas att ansvaret till viss del ligger på en högre organisatorisk nivå. Rektorns ledarskap och ekonomiska förutsättningar kan ha betydelse för lärarens möjligheter att få tid och ekonomi att arbeta med salens förutsättningar. Då detta är en annan slags ledarskapsdiskussion lämnar jag denna tanke hängande vid att det kan finnas olika förutsättningar för läraren, förutom de rent fysiska grundförutsättningarna i salen, att bygga

upp en välfungerande slöjdsal. Beaktas skall ändå att salens utformning påverkar elevens möjligheter att tillgodogöra sig undervisningen på olika sätt (Hannah, 2013).

Skolverket (2022) visar på betydelsen att läraren planerar undervisningen väl. Att läraren har rutiner och skapar struktur för lektionerna, med en början, en mitt och ett tydligt avslut, är en viktig aspekt av ledarskapet som gynnar studiero. Hasselskogs (2010) forskning visar att lektionsstrukturer kan se olika ut hos olika slöjdlärare. Gemensamt för alla lärare i studien är att ytterst få av dem som deltar i studien håller någon form av återanknytning till tidigare lektioner eller någon framåtsyftande introduktion i början av lektionerna (Hasselskog, 2010). Endast en av elva lärare återkopplar till tidigare lektion genom att föra en dialog med eleverna i början av lektionen. Ingen av lärarna i studien håller någon genomgång i början av lektionen utan den största delen av elevernas lektioner går åt till deras eget, individuella arbete. Detta kan i relation till ledarskapsforskningen (Skolforskningsinstitutet, 2021) tyckas som om slöjdlärarna inte har någon genomtänkt struktur eller organisering av sin undervisning för studiero. Trots detta framkommer ur NÄU-13 (Skolverket, 2015) att eleverna överlag trivs och att arbetsmiljön upplevs som god. Frågan man kan ställa sig är om elevernas lärande trots allt kunnat bli bättre genom en mer genomtänkt planering och mer välstrukturerad undervisning. Ytterligare en fråga att ställa är om ett mer tydligt ledarskap i slöjdundervisningen passar elever med särskilda behov bättre.

6.2.3 Engagera, skapa delaktighet och anpassa undervisningen i slöjden

Borg (2001) menar att arbetssätten i slöjden kräver att elever och lärare arbetar nära och att nära relationer har förutsättning att uppstå mellan lärare och elever. Detta faktum gör att lärarna ofta är observanta på elevernas sociala problem (Borg, 2001). Att läraren ser eleven och dess behov är viktigt liksom att läraren visar eleven värme, öppenhet och omtanke (Hirsh, 2021). Att läraren är observant på elevens problem och kan förstå deras beteende och mående är viktigt. Särskilt om dessa kan resultera i mindre önskvärda eller utmanande beteenden. Aspelin (2014) menar att en lärare och en elev har en osymmetrisk relation, vilket berörs även i kapitlet för elever och lärares relationer. Läraren har ett större ansvar för relationen än vad eleven har. Läraren har även ansvar att säkerställa elevens positiva utveckling och att utöva ett gott inflytande över eleverna. Här kan slöjdläraren, genom sin möjlighet att skapa nära relationer i slöjdundervisningen under lång tid, bidra till elevens utveckling och lärande. Slöjdläraren som är observant på elevernas mående och beteenden har goda chanser att möta elevens behov och att anpassa arbetssättet härefter. Problem som kan visa sig, som rör slöjdarbetet, är att eleverna blir otåliga, att de inte är tillräckligt noggranna och att de tycker det är jobbigt att vänta på hjälp (Borg, 2001). I NÄU-13 (Skolverket, 2015) och i forskning (Borg, 2001; Hasselskog, 2010) framgår att individuellt arbete är det allra vanligaste arbetssättet i slöjd. Precis som det är viktigt att slöjdläraren är medveten om elevens behov och sociala förutsättningar måste slöjdläraren även ha självinsikt. De olika förhållningssätten slöjdlärare kan ha (Hasselskog, 2010) ligger i slöjdlärarens makt att förvalta. Slöjdläraren måste vara medveten om att alla val i undervisningsupplägg och i bemötandet av elevens arbeten kan påverka eleverna på olika sätt. Kanske är inte individuellt arbete alltid det bästa

sättet att bedriva undervisning, trots att det är så utbrett och vanligt? Kanske hade arbete i par eller grupp gynnat vissa elever bättre. Kanske hade alla elever lärt sig mer om vissa ämnesområden planerades och diskuterades i grupp. Genom att arbeta tillsammans kan elever få stöttning av varandra, väntan på lärarens hjälp kan minska och motivationen kan öka för vissa elever, liksom känslan av delaktighet och att höra till ett större sammanhang, tänker jag.

Borg (2001) tydliggör att slöjdlärare, såväl som elever, är människor med olika bakgrund, förkunskaper och intressen. Om *den uttrycksfulla eleven* (Borg, 2001) vars ambition är att skapa något unikt och kreativt, möter *konstnären*, som har ett eget intresse att utforska och skapa, så kan "ljuv musik" uppstå. Allting verkar att stämma för dessa två. Då lärare och elever möts, vars typer "matchar", blir slöjdandet en positiv upplevelse för eleven. Eleverna blir bekräftade av läraren och mötet kan sätta livslånga positiva spår hos eleven, menar Borg (2001). Om däremot *den uttrycksfulla eleven* möter lärarprofilen *hantverkaren*, vars fokus är tekniska kunskaper och hantverks färdigheter, kan utfallet tänkas bli ett helt annat. Att slöjdlärarens förhållningssätt gentemot eleven, och elevens slöjdarbete, har betydelse för lärandet har Hasselskog (2010) visat. Hirsh (2021) belyser hur viktigt det är att läraren har olika slags kompetenser och arbetssätt för att möta eleven. Att läraren är lyhörd inför elevens intresse är ytterligare en viktig faktor. Detta påvisar vidare hur stor betydelse läraren har för hur utfallet av undervisningen blir för eleven, såväl i upplevelse som lärande. Komplexiteten i slöjdläraryupdraget synliggörs liksom hur viktigt det är att slöjdläraren är medveten om sitt förhållningssätt.

Det Hasselskogs (2010) idealtyp *handledare* såväl som *pedagog* gör är att inbegripa såväl produkt som process i centrum för elevens lärande. Dessa två lärartyper planerar dessutom arbetet tillsammans med eleverna. Detta gör att alla elever oavsett förkunskaper, förmåga eller intresse för slöjd eller uppgift i fokus för stunden, får chans att lyckas. Detta kan ses som ett gott ledarskap. Elever hos handledare såväl som pedagog lär sig att planera för att undvika svårigheter. Lärarna hjälper alla elever som behöver det samtidigt som eleverna hos dessa lärartyper även kan hantera svårigheter på egen hand. Dessa slöjdlärares inställning och förhållande till eleverna och elevernas lärande kan kopplas till det Hirsh (2021) menar är ett aktivt och tydligt ledarskap. Borg (2001) menar att slöjdlärarna kan växla mellan de olika rollerna beroende på arbetsområdets fokus eller elevernas behov. Enligt Hasselskog (2010) beskriver lärarnas idealtyper i studien snarare lärarnas sätt att vara överlag, även om de olika idealtyperna överlappar varandra till viss del. Hur flexibel en lärare är relaterat till växlandet mellan olika roller påverkar naturligtvis ledarskapet i relation till individens och gruppens behov. Den lärare som genom sitt aktiva ledarskap gynnar alla elevers lärande har såväl goda ämneskunskaper men behärskar också didaktiska metoder vilka är redskapen för att anpassa undervisningen åt individen och gruppens behov (Hirsh, 2021).

6.2.4 Regler och att hantera elevbeteenden i slöjden

Att läraren redan från första mötet med en ny grupp har ett system med regler och rutiner skapar en bättre miljö för eleverna (Emmer m.fl.1980). Dessa regler och rutiner skall

dessutom konsekvent följas upp för att säkerställa att eleverna lärt sig dem. Såväl NÄU-13 (Skolverket, 2015) som Borg (2001) påvisar att slöjdundervisningen sker vid endast ett tillfälle per vecka. Å andra sidan återkommer slöjdtillfällena under många års tid. Dessa schemamässiga förutsättningar gör att slöjdläraren måste upprepa och repetera regler och rutiner många gånger för att eleverna skall få chans att lära och komma ihåg dem. Samtidigt ger upplägget läraren en möjlighet att följa eleverna under många år vilket ger förutsättningar att skapa ett personligt förhållande till eleverna (Borg, 2001). Kanske kan båda dessa omständigheter hjälpa såväl som stjälp slöjdlärarna i deras arbete beroende av hur de agerar. Lärarna får chansen att på sikt skapa personliga förhållningssätt till eleverna, och goda relationer gynnar studiero men att sätta regler och rutiner tar initialt lång tid och läraren måste vara konsekvent och tydlig för att utfallet skall bli bra.

Att läraren ger beröm och uppmuntrar positiva beteenden är effektivt för att skapa ett positivt klimat för studiero. En viktig faktor är också att läraren är flexibel inför olika elever och situationer (Skolforskningsinstitutet, 2021). Att anpassa uppgifterna för eleverna är viktigt, särskilt när de lär nytt, menar Rosenshine (1986). Särskilt betydelsefullt är det att stötta och aktivera elever med svårigheter av olika slag då misslyckanden för dessa elever annars lätt utmynnar i känslotvingar som inte gynnar klassrumsmiljön eller studiero (Skolforskningsinstitutet, 2021). Hasselskogs (2010) idealtyp *handledare* och *pedagog* kan ses som likvärdiga i ambitionen att hjälpa eleverna i pågående arbeten. Hos dessa idealtyper kan eleven lösa problem själv, med eller utan hjälp från läraren. Såväl *servicemannen* som *instruktörernas* elever är beroende av lärarens hjälp. I många slöjdklassrum förekommer hjälplistor och kösystem av olika slag (Hasselskog, 2010). Risken med hjälplistor och kösystem är att eleverna kan få vänta länge, varför det därför inte blir så mycket gjort under lektionerna. De elever som inte ber om hjälp riskerar dessutom att bli utan (Hasselskog, 2010). Elever som inte aktiveras riskerar att söka distraktioner på andra håll, vilket kan leda till en oroligare studiemiljö och mindre studiero. Hirsh (2021) menar att det är lärarens professionella ledarskap och det faktum att läraren vet vad, hur och när i relation till elevernas lärande som bygger goda relationer och ett gott klassrumsklimat. Dessa förmågor kan Hasselskogs (2010) idealtyper *instruktören*, *handledaren* och *pedagogen* sägas ha. Instruktörens elever är dock väldigt beroende av lärarens ledning och hjälp. Produkten är i fokus, inte eleven eller elevens generella lärande och utveckling och läraren kan behöva ta över elevens arbete för att hjälpa eleven komma vidare. Detta visar NÄU-13 (Skolverket, 2015) inte uppskattas av eleverna. Drar vi en koppling till hur Borgs (2001) informanter minns sin slöjdundervisning i relation till att behöva vänta hjälp är detta förhållningssätt inte heller idealt.

Hasselskogs (2010) *handledare* stöttar och uppmuntrar alla elever oavsett behov. Det är detta som främst skiljer handledaren från *instruktören* och även det som gör denne lärare till en bättre ledare med större möjligheter att skapa studiero, tänker jag. Hasselskog (2010) belyser också att handledaren och eleven planerar arbetet tillsammans för att undvika att problem skall uppstå. Detta arbetssätt kan kopplas till en proaktiv ledarskapsstrategi som främjar studiero (Skolforskningsinstitutet, 2021). Genom proaktiva strategier minimeras risken för att felaktiga beteenden, som följer av misslyckanden och frustration, alls uppstår (Emmer et al.,

1980). *Pedagogen* (Hasselskog, 2010) är den lärartyp som kan tyckas ha det tryggaste och starkaste ledarskapet. Denna lärare hjälper alla elever utifrån deras individuella behov, vilket enligt forskning (Skolforskningsinstitutet, 2021; Hirsh, 2021) är viktigt då elever kan ha olika svårigheter kopplade till såväl lärande som till sociala relationer. Detta förutsätter att läraren kan vara flexibel i arbetssätt och professionell i sitt relationella och pedagogiska bemötande. Då kan läraren se såväl de elever som drar sig undan likväl som de utåtagerande och studiero, trygghet och lärande kan skapas.

6.3 Slutsats

Det är viktigt för slöjdlärare att vara medvetna om vilket förhållningssätt de bedriver i förhållande till undervisningen såväl som vilket förhållningssätt de har till elevernas arbete. Vilket förhållningssätt läraren har påverkar vad eleverna lär sig. En slöjdlärare måste vara flexibel i såväl arbetssätt som förhållningssätt och växla mellan olika sätt att hjälpa, instruera, diskutera och fokusera på produkt och process. Vad eleverna skall lära, vad målet för undervisningen är och vad eleverna har för förutsättningar måste vara utgångspunkt för lärarens arbetssätt och vilket förhållningssätt läraren har till eleverna. Trots att eleverna över lag trivs med slöjdundervisningen kan en slöjdlärare säkerställa att alla elever ges goda och likvärdiga förutsättningar att lära och att trivas i slöjden genom att bedriva ett tydligt ledarskap. Genom goda relationer till eleverna kan lärare skapa trygghet och en bättre lärandemiljö. Studiero hänger ihop med trygghet och det är lärarens ansvar och uppgift att säkerställa att studiero råder. 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. Genom sitt ledarskap kan alla lärare lyckas skapa ett klassrum präglad av studiero. Oavsett elevgruppens sammansättning och förutsättningar är det läraren som genom ledarskapsstrategier avgör om studiero råder eller inte. Alla elever har rätt att uppleva studiero i skolslöjden och ges bästa möjliga förutsättningar att utveckla slöjdens olika förmågor och nå målen för slöjd. Ett klassrum kan vara fullt av liv och rörelse eller vara tyst och stilla men studiero råder om eleverna trivs, arbetar med det som läraren avsett och om ett lärande sker.

6.4 Förslag på vidare forskning

Att skapa studiero leder inte bara till en behagligare arbetsmiljö för lärare utan också en behagligare skolmiljö för eleverna vilket i högsta grad också påverkar eleverna och gynnar deras lärande. Därför är det viktigt och måste vara ett prioriterat kompetensutvecklingsområde för alla som arbetar inom skolan. Kanske behöver även lärarutbildningen förändras och ett mer fördjupat innehåll kring ledarskap införas för att skapa ett bättre skolklimat för såväl nyutexaminerade lärare som elever i Sveriges alla skolor. Jag tycker det skulle vara intressant att veta mer om hur slöjdlärare arbetar konkret på skolor idag, med medvetna strategier och arbetssätt, eller med omedvetna men fungerande metoder som vuxit fram genom erfarenheter. Kanske kan vidare forskning belysa hur slöjdlärare kan bli ännu bättre, på ledarskap för

studiero, och i så fall skulle det vara spännande att veta på vad. Detta är ett ämne jag gärna själv vill forska vidare kring och jag ser fram emot det sista undersökande arbetet ämneslärarprogrammet medför. Det resultat jag upptäcker hoppas jag ytterligare kan förbereda mig för mitt arbete som slöjdlärare och göra mig till en bättre ledare som skapar en god klassrumsmiljö för eleverna präglad av studiero och lärande.

Referenslista

- 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. (2015). *Lärares relationskompetens: Begreppsdiskussion med stöd i Martin Bubers begrepp "det sociala" och "det mellanmänniska"*. Hämtad från <https://journals.oru.se/uod/article/view/1042>
- Aspelin, J., Johansson, L. (2017). *Relationell pedagogik - ingång till ett fält*. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 22(3–4), 159–165. Hämtad från <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1446>
- Borg, K. (2001). *Slöjdämnet: intryck - uttryck – avtryck* (Doctoral dissertation, Linköpings universitet) Hämtad från <http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1159428&dswid=4869>
- 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 från <https://doi.org/10.1086/461192>
- 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.
- Granvik Saminathen, M., Brolin Låftman, S., & Modin, B. (2020). En fungerande skola för alla : skolmiljön som skyddsfaktor för ungas psykiska välbefinnande. *Socialmedicinsk Tidskrift*, 97(5–6), 804–816. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-188262>
- Hannah, R. (2013) The Effect of Classroom Environment on Student Learning. *Honors Theses*. 2375. Hämtad från https://scholarworks.wmich.edu/honors_theses/2375
- Hasselskog, P. (2010). *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen* (Doctoral thesis, Gothenburg Studies In Educational Sciences, 289). Göteborg : Göteborgs universitet. Hämtad från <http://hdl.handle.net/2077/21997>

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

Rosenshine, B. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational leadership*, 43(7), 60-69. Hämtad 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., & 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>

Samuelsson, M. (2019). Att hantera vardagsnära utmaningar mot ett socialt system: Ur blivande slöjdlärares perspektiv. *Nordic Studies in Education*, 39(3), 228-243. Hämtad från <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1366968/FULLTEXT01.pdf>

SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Simon, J. & Jederlund, U. (2020). *Att förstå och möta elever som utmanar*. Hämtad från https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/4-specialpedagogik/Grundskola/130_Inkludering_och_skolans_praktik/del_01/Material/Flik/Del_01_MomentA/Artiklar/SP%20102_1-9_01A_01_Utmaningar.docx

Skolinspektionen. (2016). *Skolans arbete för att säkerställa studiero: det räcker inte att det är lugnt, eleverna måste lära sig något också*. Stockholm: Skolinspektionen. Hämtad från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2016/studiero/skolans-arbete-for-att-sakerstalla-studiero.pdf?AspxAutoDetectCookieSupport=1>

Skolinspektionen. (2020). *Skolors arbete med trygghet och studiero: En tematisk analys utifrån beslut fattade inom regelbunden kvalitetsgranskning 2018-1019*. Skolinspektionen. Hämtad från <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/ovriga-publikationer/2020/skolors-arbete-med-trygghet-och-studiero/>

- Skolforskningsinstitutet. (2021). *Främja studiero i klassrummet - lärares ledarskap*. Solna: Skolforskningsinstitutet. Hämtad från:
<https://www.skolfi.se/wpcontent/uploads/2021/09/Fr%C3%A4mja-studiero-i-klassrummet-%E2%80%93-l%C3%A4rares-ledarskap-fulltext.pdf>
- Skolverket. (2015). *Slöjd i grundskolan: en nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2015/slojd-i-grundskolan?id=3499>
- Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019* (sjätte uppl.) Hämtad från
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2019/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet-reviderad-2019>
- Skolverket. (2022). *Stöd för ledarskap i undervisningen*. Hämtad 2022-02-24 från
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/stod-for-ledarskap-i-undervisningen>
- 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>