Marcus Samuelsson: Att hantera vardagsnära utmaningar mot ett socialt system: Ur blivande slöjdlärares perspektiv.
Nordic Studies in Education,
 Vol. 39, 3-2019, pp. 228–243.
 ISSN online 1891-5949.
 © Universitetsforlaget

In a case study, 36 future sloyd teachers, who have taken a leading role in working with pedagogical development, describe their experience of pupils' unmotivated and disruptive behaviour. It was revealed that the teachers were disturbed by pupils whose risk-filled behaviour was aggressive or destructive, as well as by pupils who were reluctant to take risks in their constructive or passive behaviour. It was also revealed that these types of behaviour occurred periodically or permanently, which in different ways challenged the sloyd lesson as a social system. From an ecological perspective, the teachers employed various strategies in their attempts to maintain a balance, social sustainability in the classroom. They had various strategies for directly handling challenges, such as attempting to keep the pupils in the classroom, and other strategies for indirectly handling challenges outside the classroom. In this way, the teachers hindered, stopped, brought back or removed pupils who were unmotivated or disruptive. It was also revealed that dealing with these challenges was energy- and time-consuming and that it shifted focus from the teachers' didactic management of sloyd class.

Keywords: Didactical leadership · ecological perspective · sloyd-teaching · social sustainability · social system

Manuscript received: 21.03.19
 (17.04.19 peer reviewed)

Marcus Samuelsson
 Högskolan Väst;
 Linköping Universitet
 E-mail: marcus.samuelsson@hiv.se
marcus.samuelsson@liu.se

Att hantera vardags- nära utmaningar mot ett socialt system:

Ur blivande slöjdlärares perspektiv

*Handling Everyday Challenges
to a Social System*

From a future sloyd-teacher's perspective

MARCUS SAMUELSSON

Inledning

Att hantera ett socialt system genom att utöva ett didaktiskt ledarskap kan vara utmanande. Också i skolämnet slöjd, som är populärt, engagerande och ett av de roligaste ämnena i den svenska skolan enligt eleverna i tre Nationella utvärderingar slöjd i grundskolan (1993, 2005, 2015). Utmaningar mot det didaktiska ledarskapet för det sociala systemet slöjdundervisning kan ta sig olika uttryck, vilket framkommer i nedanstående utdrag:

Jag är så arg, samtidigt så vill jag inte förlora hoppet. Något av det bästa jag vet är att få följa med och stötta elever som nyfiket upptäcker, rekonstruerar, uppfinnar och vinner ny kunskapsmark. Men just nu kretsar tankarna mest över var gränsen går för hur mycket SKIT man ska

behöva ta som lärare, när elever som betett sig klandervärt under ett flertal lektioner till råga på detta blir starkt uppbackade av sina föräldrar som tycker att skolan är "usel" och att vi lärare inte är tillräckligt respektfulla och tydligen kränker deras barn (när vi enligt min mening tillrättavisar och drar gränser för vad som är ett acceptabelt beteende). /.../ Självklart händer det att lärare inte kan behålla ett proffsigt lugn i alla lägen eller att vi ofta är tvungna att tillrättavisa elever inför andra elever. Professionaliteten är i vissa situationer komplex och svårbedömbär.

(Inlägg i Facebook-gruppen Nationellt resurscentrum för slöjd, 11 februari, 2016)

Utdraget skildrar något som jag förstår som en vardagshändelse, en utmaning, som lärare i allmänhet nog känner igen sig i (Doyle, 2006; Colnerud & Granström, 2015). Sannolikt är det inte varje skoldag som är som den ovan upplevda, men ibland inträffar kritiska incidenter eller provokationer av allvarligare slag. Sådana uppfattas som besvärliga och svåra att hantera därför att de på olika sätt hotar undervisningen som socialt system (Doyle, 2006; Samuelsson, 2015; Samuelsson, 2018). Över tid möter de flesta lärare elever som inte vill vara en del av den undervisning som erbjuds i skolan som institution där de är tvingade att vara tusentals timmar av sina liv (Jackson, 1968; Samuelsson & Sigsgaard, 2012; Westerlund, 2015). Ett rimligt antagande är därför att många lärare känner igen sig i *interna utmaningar* som enskilda elever, grupper av elever, enskilda kollegor, grupper av kollegor eller skolledare utgör. De känner på samma sätt igen sig i *externa utmaningar* i form av debattörer, innovatörer, politiker eller vårdnadshavare varav flera finns i det omnämnda citatet. Ett annat rimligt antagande är att flertalet lärare i slöjd anstränger sig för att utöva ett didaktiskt ledarskap som får deras elever att uppleva tiden i skolslöjden som

en del av skolan som begriplig, hanterbar och meningsfull (Antonovsky, 2005). Resultaten från de nationella utvärderingarna av slöjd i grundskolan (1993, 2005, 2015) kan tolkas på det sättet. Jag föreställer mig att lärare i slöjd gör det genom att utöva ett didaktiskt ledarskap där eleverna (a) visas tilltro och respekt, (b) får möjlighet att knyta an till slöjden och slöjdsalen, (c) får hjälp, stöd och någon som lyssnar på deras idéer och (d) får tillfälle att utifrån frihet och val visa på ansvarstagande, såsom Rogers och Freiberg (1994) resonerade om möten mellan elever och lärare. Att detta kan göras på olika sätt visade Hasselskog (2010) som fann fyra olika förhållningssätt, eller idealtyper, med utgångspunkt i hur lärare i slöjd agerade som (a) serviceman, (b) instruktör, (c) handledare eller (d) pedagog. Lärarnas förhållningssätt fick olika konsekvenser för hur de exempelvis agerade i relation till elevers lärande och hanterade svårigheter som elever ställdes inför. Hasselskog fokuserade inte specifikt på ledarskap, men å andra sidan sker ett ledarskap i skolan nästan alltid i relation till ett ämnesinnehåll genom det Granström (2007) benämner som ledarskap och lärarskap, av mig benämnt som didaktiskt ledarskap. Arbetet, som lärare i slöjd förväntas utföra vilket denna artikel fokuserar på, är sannolikt inte unikt. Det är, tvärtom exempel på något universellt som jag föreställer mig att de flesta lärare i alla skolor utför, i stort sett varje dag och varje vecka under hela läsåret. Det handlar om att de anstränger sig för att hitta tillvägagångssätt för att förmå så många elever som möjligt att trivas, känna sig trygga, utvecklas och lära sig så mycket som möjligt medan de är en del av undervisningen. Konkret innebär det att lärare lägger både tid och möda på att behålla eleverna i det sociala systemet, klassrummet, där den mesta undervisningen bedrivs (Samuelsson, 2008).

Syfte

Det överordnade syftet för denna artikel handlar om att beskriva och förstå hur blivande lärare i slöjd resonerar om och hantear vardagsnära utmaningar mot slöjdundervisningen som ett socialt system. Texten har också som syfte att beskriva och förstå vilka strategier blivande lärare i slöjd har för att upprätthålla en social hållbarhet i mötet med elever som utmanar. Dessa syften besvaras genom frågeställningarna:

- Hur betar sig omotiverade eller stökiga elever i skolsløjden?
- Hur bemöter blivande lärare i slöjd omotiverade och stökiga elever i skolsløjden?
- Varför besväras blivande lärare i slöjd av elevers omotiverade och stökiga beteende i skolsløjden?

Teori

Begreppet *hållbar utveckling*, tidigt definierat av Brown (1981), fick stor uppmärksamhet genom FNs rapport *Vår gemensamma framtid* (1987), också kallad Brundtland-rapporten. Rapporten lyfte bland annat fram att "Sustainable development seeks to meet the needs and aspirations of the present without compromising the ability to meet those of the future" (1987, s. 39). Rapporten framhöll vidare att begreppet *hållbar utveckling* bestod av tre samverkande dimensioner (a) ekologisk hållbarhet, (b) ekonomisk hållbarhet och (c) social hållbarhet. Sandell, Öhman och Östman (2003) poängterar att begreppet å ena sidan är brett men att det å andra sidan trots allt innebär att det måste handla om fördelningsfrågor. Utan att problematisera integreringen mellan de tre dimensionerna kommer denna artikel att sätta social hållbarhet i figur. Rapporten *Vår gemensamma framtid* lyfte fram att traditionella sociala system består av en växelverkan mellan oberoende och social kontroll.

It is not that there is one set of villains and another of victims. All would be better off if each person took into account the effect of his or her acts upon others. But each is unwilling to assume that others will behave in this socially desirable fashion, and hence all continue to pursue narrow self-interest.

(UN, 1987, s. 44)

Citatet rymmer i sig flera dimensioner. En av dem handlar om att det inte finns en slags förövare och ett offer eller en slags individ och ett slags kollektiv. Det riktar också uppmärksamheten mot intention, handling och konsekvens. Det kan förstås som en alludering på den gyllene regeln om att allt ni vill att andra ska göra mot er ska ni också göra mot dem. En annan dimension är uppmaningen som förpliktigar oss att lyfta blicken, se bortom horisonten och perspektiven som ligger oss närmast.

Efter rapporten *Vår gemensamma framtid* enades fler och fler om att ett hållbart samhälle är ett ideal och ett värde, värt att sträva emot, arbeta och leva för (Sörlin, 1991; SOU 2004:104; Brown, 2010). Inte minst därför att vi i historiens ljus lärt oss att det som vid ett tillfälle framstår som orimligt eller till och med omöjligt, kan förändras av hur enskilda människors handlingar förstås och tillvaratas (Klein, 2015). I anslutning till det ligger det nära till hands att tänka på Greta Thunbergs aktivism för att förmå beslutsfattare att verka i linje med Parisavtalet från 2015 och vuxna att likt henne och andra ungdomar arbetsstrejka och hur detta gett ringar på vattnet (Kounin, 1970) i form av ökat engagemang bland ungdomar och vuxna mot den globala uppvärmningen.

Begreppet *hållbar utveckling* förknippades länge med miljöfrågor, bostadsbyggande och trafiklösningar. Under 2010-talet vidgades begreppet till att också handla om ett socialt hållbart samhälle (Abrahamsson 2012; Falkner & Ludvigsson, 2012) och en hållbar skolutveckling (Bunar, 2016). Begreppet

lever också vidare som en bärande del i FN:s utvecklingsprogram (UNPD) *Globala mål för hållbar utveckling* till år 2030 (www.undp.org).

I denna artikel används begreppet social hållbarhet i överförd betydelse för det som sker i klassrummet, i slöjdsalen och mötet mellan lärare och elever, som emellanåt uppfattas som utmanande för undervisning, ur ett ekologiskt perspektiv (Doyle, 2006).

Enligt Doyle (2006) riktas fokus i ett ekologiskt perspektiv mot det habitat, det sociala system, den kontext, av mål, dimensioner, funktioner och processer som påverkar betenden hos de individer som ingår i det aktuella sociala systemet. I detta fall handlar det om didaktiskt ledarskap i slöjdundervisning. Ledarskap i klassrummet handlar ur ett ekologiskt perspektiv om lärarens arbete med att upprätthålla ordningen och att påverka det som sker i klassrummet (Doyle, 2006; Wubbels, 2011). Ordningen i klassrummet går tillbaka på styrkan och hållbarheten i de handlingar som lärare och elever engagerar sig i medan undervisningen pågår. Lärarens arbete inriktas mot att få undervisningen till att bli ett samspel, mellan å ena sidan de som är inblandade i undervisningen, lärare och elev(er) och å andra sidan mellan målen i form av kunskapsmässig, moralisk och social utveckling. Ett sådant samspel skapas med hjälp av fyra delvis överlappande aspekter (a) relationer mellan elever och lärare, (b) studieklimatet, (c) regler och rutiner och (d) disciplinära ingripanden.

Relationer mellan lärare och elever

Goda relationer mellan lärare och elever är inget som kommer av sig självt, det är ett resultat av ett förebyggande, långsiktigt, medvetet och uthålligt arbete från lärarens sida (Wedin, 2007; Freiberg & Lamb, 2009; Klinge, 2010; Lewis, 2009; Roache & Lewis, 2011; Samuelsson, 2017). Freiberg och Lamb (2009, s. 100) beskriver hur relationer

kan komma till uttryck i ett individcentrerat klassrum, vilken skolslöjd kan sägas vara, som en balans mellan

the wants of the teacher (the W) and the efforts and needs of the students (the E), forming a collective classroom WE, including all persons in a classroom.

Ett sådant synsätt, på ett individcentrerat klassrum, förutsätter en balans mellan lärarens ledarskap och lärarskap (Granström, 2007; Samuelsson & Samuelsson, 2017). Balansen kommer till uttryck i ett didaktiskt ledarskap som balanserar ett ämneskunnande och en organisationsförmåga till stöd för att elever ska utvecklas och lära sig. Fundamentet för balansen mellan elev(er) och lärare läggs vid första mötet (Emmer, Evertson, & Andersson, 1980; Mainhard, Brekelmans, den Brok, & Wubbels, 2011) och utvecklas symbiotiskt genom att tillit skapas och att ett ömsesidigt ansvarstagande för det som sker i klassrummet utvecklas över tid hos de flesta eleverna.

Studieklimat

Arbetet för att åstadkomma känslan av positivt studieklimat i ett individcentrerat klassrum utgår från fyra prosociala dimensioner (Freiberg & Lamb, 2009). Det handlar om (a) socio-emotionell omsorg, (b) skolknytning, (c) positivt klassrumsklimat och (d) elevers självreglering. Den *socio-emotionella omsorgen* innebär att elever erbjuds delaktighet och möjlighet att på olika sätt uttrycka sig och förverkliga sina idéer. I en sådan miljö är läraren stödjande och uppmuntrande (Westling Allodi, 2010). *Skolknytningen* innebär att elever får inflytande och möjlighet att knyta an till lärare och vuxna i skolan vilka bryr sig om dem och erbjuder dem trygghet och säkerhet (Mitchell, Kensler, & Tschannen-Moran, 2018). I en sådan miljö delar läraren med sig av ansvaret till elever

efter deras förutsättningar och förmågor. *Positivt klassrumsklimat* innebär att normer delas och att det finns en ömsesidig tillit mellan lärare och elever. Där ingriper läraren om det behövs för att upprätthålla och återställa trygghet vilket skapar tillits hos eleverna (Mitchell, Kensler, & Tschannen-Moran, 2018). *Självreglering* innebär att elever får möjlighet att utvecklas och lära sig genom erfarenheter och misslyckanden. Läraren vägleder elever till reflektioner kring gjorda erfarenheter istället för att bestraffa dem med i förväg konstruerade negativa konsekvenser (Lewis, 2001; Epstein et al, 2008).

Rutiner och regler

Det är lärarens ansvar att introducera och upprätthålla fungerade rutiner till stöd för elevers utveckling och lärande (Emmer, et al, 1984). Det handlar bland annat om att organisera klassrummet så att instruktioner blir *synliga* för eleverna. Det handlar också om att se till att alla redskap och material är *tillgängliga* för eleverna. Vidare om att överväga möbleringen så att den gynnar elevernas utveckling och lärande och inte bjuder in till *ouppmärksamhet* (Evertson, 1989). Läraren behöver också vara uppmärksam på om, när och var oro uppstår i undervisningen för att vid behov modifiera klassrumsmiljön och reducera triggers som ger upphov till negativa beteenden (Epstein, et al, 2008). Uppmärksamheten kommer till uttryck som en *with-it-ness* (Kounin, 1970). Det förväntas också av läraren att introducera och upprätthålla ett litet antal begripliga regler som reglerar spelet i undervisningen. Den ansvarar också för att lära ut, träna upp, vidmakthålla och förstärka önskvärda beteende istället för att fokusera på det inte önskvärda (Epstein, et al, 2008). Om elever får medverka i framtagandet av regler får de förståelse för dessa. Regler som är logiska med koppling till undervisningen uppskattas av eleverna. *Skyddande, strukturerande och relationella* regler är bety-

delsefulla för elever tvärtemot *outtalade regler* som är svåra att upptäcka, förhålla sig till och förstå (Thornberg, 2006).

Disciplinära ingripanden

En väsentlig del av ledarskap i klassrummet handlar om att hålla undervisningen igång, ha ett *momentum*. Det sker genom *smidighet* och *överlappning* mellan olika delar av undervisningen vilket reducerar möjligheten för att besvärande beteenden ska uppstå (Kounin, 1970; Samuelsson & Samuelsson, 2017). Om sådana trots allt uppstår behöver läraren med *fasthet* och *tydlighet* använda sig av disciplinära ingripanden, för att återföra elever till arbetet, till överenskomna normer och värderingar eller i undantagsfall avlägsna elever från undervisningen (Kounin, 1970; Epstein, et al, 2008). Tydlighet och fasthet ligger nära disciplineringsstrategierna diskutera, hinta och uppmärksamma och förstärka som uppfattats som positiva av både lärare och elever (Lewis, 2001; Roache & Lewis 2011). Att *diskutera* verkar reducera den allmänna nivån av irritation och distraktion och stärka elevernas anknytning till skolan. Strategin har också betydelse för känslan av samhörighet mellan eleverna och lärarna samtidigt som den modellerar hur eleverna kan bete sig i sina kompisrelationer. Att *hint*a, ge ett tips eller en antydning i form av en blick, ett namn nämnt i förbigående eller någon form av gest, reglerar besvärande beteenden utan att uppfattas som maktmissbruk. Det reducerar istället för att eskalera konflikter mellan lärare och elever. Att hinta leder också till ett ökat ansvarstagande hos eleverna på individuell nivå och klassnivå. Strategin associeras på ett positivt sätt till elevers ansvarstagande för att vara uppgiftsfokuserad. Den placerar eleverna och läraren på en mera jämställd nivå då eleverna förväntas möta läraren på ett moget sätt. Det hjälper dem att bygga upp förmågan till kontroll och självkänslasjälvkänsla. Hintar är därför den mest fördelakti-

ga disciplineringsstrategin, enligt både elever och lärare (Lewis, 2001; Roache & Lewis 2011). Att *uppmärksamma och förstärka* hjälper lärare att bygga goda relationer till eleverna. Strategin gör det möjligt att etablera en miljö – ett klimat av tilltro och respekt – där färre beteendeproblem uppvisas av eleverna. Att uppmärksamma och på så sätt visa tilltro till elevers egna möjligheter att reglera sitt beteende ger läraren förutsättningar att följa upp med andra disciplineringsstrategier disciplineringsstrategier utan allt för stor risk att eleven eller hens kompisar opponerar sig. Uppmärksamhet av elevers riktiga, goda beteende lägger grunden för att läraren uppfattas som schysst och rättvist (Lewis, 2001; Roache & Lewis, 2011).

Sammantaget lyfter ovanstående genomgång fram centrala aspekter som är av betydelse för ett hållbart didaktiskt ledarskap som i korthet handlar om att läraren som ledaren visar sig vara engagerad, visar att den gillar att vara med eleverna och visar sig ha en hållbar plan för undervisningen. Det ekologiska perspektivet verkar för en social hållbarhet där elever utvecklas och lär sig genom att inkluderas istället för att avlägsnas från undervisningen.

Metod

Simons (2009) påpekar att många forskare är överens om att fallstudier har olika betydelse för olika människor i olika vetenskapliga discipliner. Men oavsett det är de flesta ändå överens om det Miles och Huberman (1994) beskrev att *fall* avser ett fenomen av något slag som finns knutet till en särskild kontext. Simons (2009, s. 21) beskriver det som att "case study is an in-depth exploration from a multiple perspective of the complexity and uniqueness of a particular project, policy, institution, programme or a system in a 'real life' context". Yin (1994) understryker att fenomenet som studeras i fallstudien skall

finnas i vardagligt förekommande kontexter. I detta fall handlar det om ett praxisnära ibland förekommande problem, något som existerade redan innan mitt intresse riktats mot det, vilket tidigare beskrivet Facebookinlägg bekräftar. Syftet med fallstudier är att beskriva erfarenheter, förhållanden, händelser eller processer som inte kan fångas med andra övergripande undersökningar (Lee, Mishna & Brennenstuhl, 2010). Fallstudier, är ett slags småskaliga studier som genomförs för att erhålla förståelse som kan få vidare konsekvenser (Denscombe, 2009). De är rimliga när forskare söker svar på hur och varför frågor (Baxter & Jack, 2008; Simons, 2009). Intresset i fallstudien riktas mot att på djupet försöka förstå och tolka en komplex och flerbottnad verklig situation, inte sällan bestående av både relationer och processer (Denscombe, 2009).

Fallstudier kan vara upptäcksstyrda eller teoristyrda (Denscombe, 2009; Simons, 2009). I de fall de är upptäcksstyrda är avsikten att bidra med beskrivningar av vad som händer genom att utforska nyckelfrågor och göra olika slags jämförelser. I de fall de är teoristyrda är avsikten att bidra med teoretiska förklaringar genom experiment (Bergen & While, 2000). Fallstudier kan omfatta surveyfrågor som fokuserar kvalitativ information (Yin, 2006). Med utgångspunkt i den tidigare beskrivna upprördheten som den verksamma läraren i slöjd gav uttryck för i ett Facebookinlägg erbjöds två årskurser med distansstuderande lärare i slöjd att skriftligt besvara ett frågeformulär med öppna frågor. Frågeformuläret besvarades av 36 blivande lärare i slöjd, som alla hade olika mycket erfarenhet att arbeta som obehöriga lärare i skolan. 17 av dem studerade till lärare i slöjd med inriktning mot textil och 19 studerade till lärare i slöjd med inriktning mot trä- och metall.

Empirin i denna fallstudie bearbetades med en tematisk innehållsanalys (Braun &

Clark, 2011). Under processen följdes stegen i analysmetoden. Steg 1 innebar att jag bekantade mig med svaren genom att läsa igenom dem flera gånger. Steg 2 innebar att jag i samband med genomläsningen noterade och markerade ord och meningar vilka genererade koder. I nästa steg 3, utgick jag från de koder jag tidigare funnit, och sökte teman bland dem, medan jag i steg 4 förhöll mig kritiskt och granskande till de preliminära teman jag på så sätt arbetade fram. I steg 5 definierades teman och slutligen i steg 6 producerade denna text som bidrar med en rimligt rättvis bild av hur blivande lärare i slöjd uppfattar elevers bristande motivation och störande beteende och hur de hanterar omotiverade och störande elever i skolslöjden.

I samband med att empirin samlades in informerades samtliga blivande lärare i slöjd om att deltagandet var frivilligt och att de utan att behöva ange motiv hade rätt att avbryta sin medverkan i studien (CODEX, 2012). De fick också information om att empirin medan analysen pågick förvarades på ett säkert sätt och att resultaten skulle användas till olika slags presentationer, muntliga och skriftliga, för praktiker och forskarsamhället. Avsikten med detta var att beskriva hur det var tänkt att resultaten skulle komma till nytta. Det beskrevs också att deras svar skulle anonymiseras när de kom till presentation av empirin (CODEX, 2012).

Utmaningar mot ett socialt system och strategier för att hantera detta

Resultatet beskrivs i form av två teman (a) beteende hos omotiverade och stökiga elever och (b) blivande lärares strategier för att påverka omotiverade och stökiga elever. Respektive tema inleds med ett "flygfoto", en tabell som visar en grafisk beskrivning den tematiska variationen.

Beteenden hos omotiverade och stökiga elever

Genom analysen framkom att lärare i slöjd gjorde skillnad på elever som betedde sig omotiverat eller stökigt i skolslöjden genom att de agerade *riskbenäget* eller *risk-obenäget*.

Tema	Undertema
Riskbenägna beteenden	Aggressivt
	Destruktivt
Risk-obenägna beteenden	Konstruktivt
	Passivt

Tabellen illustrerar den tematiska variationen av riskbenägna och risk-obenägna beteenden som de blivande lärarna i slöjd besvärades av hos sina omotiverade och stökiga elever.

Riskbenägna beteenden

Eleverna som betedde sig riskbenäget uppträdde *aggressivt* eller *destruktivt*.

Elevernas aggressiva beteende, som kom till uttryck som periodiserade avvikelser från arbetet, uttrycktes *kroppsligt* eller *språkligt*. De kroppsliga uttrycken innebar att eleverna handgripligen gav sig på yngre eller fysiskt mindre elever eller i vissa fall också sin lärare. En lärare beskrev det som att

Elever som är gränslösa och börjar slåss på lektionen. Gör utfall mot andra elever med verktyg.

De språkliga aggressiva uttrycken innebar att eleverna hotade andra elever eller läraren. Hoten mot andra elever hade sällan att göra med elevernas ursprung, påpekade lärarna. Det gällde också hoten mot läraren. En lärare beskrev en hotfull situation då en elev "Hotade mig då jag var en äcklig hordjäväl som borde brinna".

Lärarna i slöjd menade att elevernas destruktiva beteende, som var periodiserade avvikelser från arbetet, uttrycktes både *fysiskt*, som *skadegörelser* och *verbalt*. De fysiska uttrycken innebar till exempel att eleverna

genom sitt beteende störde andra elever eller läraren under genomgångar och undervisningen. Det innebar vidare att eleverna kunde ägna sig åt att gå runt i salen eller genom att lämna salen. En lärare beskrev det som den typen av omotiverade elever

Driver runt, gör ingenting med lektionsanknytning, glider in och ut ur salen.

Elever med destruktivt beteende använde också slöjdens redskap på ett felaktigt eller farligt sätt och förstörde utrustning och material enligt lärarna. En lärare beskrev att elever med destruktiva beteenden ”ristade fula ord på symaskinerna & möblerna”.

De destruktiva eleverna som ägnade sig åt *skadegörelse* stannade sällan vid sina arbetsplatser. Tvärtom gick de ofta omkring i slöjdsalen och tog sönder utrustning eller saboterade andra elevers pågående slöjdarbete. Deras periodiserade avvikelse från arbetet innebar enligt lärare i slöjd att de

Störde övriga elever genom att vandra runt och förstöra deras arbeten.

De destruktiva uttrycken innebar också att eleverna *verbalt* gav sig till känna, gjorde onödiga ljud, pratade högt eller skrek i undervisningen. En lärare beskrev det som att destruktiva elever beter sig respektlöst och nonchalant och att det ger dessa elever tillfredsställelse över den uppmärksamhet de fått. En annan lärare beskrev att elever med sådana beteenden ”skrek högljutt att de inte ville vara där, inte förstod”.

Sammantaget menade de blivande lärarna i slöjd att elever som betedde sig aggressivt eller destruktivt emellanåt utgjorde en direkt risk för sig själva, andra elever, läraren eller undervisningen. Deras periodiserade, oförutsägbara beteende, blev besvärliga att hantera för de blivande lärarna.

Risk-obenägna beteenden

Enligt lärarna i slöjd var de omotiverade eller stökiga elevernas risk-obenägna beteende *hjälsamt* eller *passivt*.

Eleverna som betedde sig hjälpsamt slöjdade å ena sidan men gjorde det å andra sidan tillsammans med andra elever, vilket de blivande lärarna menade var problematiskt. Eleverna engagerade sig hellre och oftare i andra elevers arbete. Deras hjälpsamma beteende var en periodiserad avvikelse från arbetet. En lärare beskrev det som att dessa elever ”Hjälper gärna andra”.

Eleverna som betedde sig passivt startade inte upp eller avslutade ganska omgående sitt slöjdarbete men stannade trots allt kvar i slöjdsalen utan att uppenbart störa andra elever enligt lärarna. Deras passivitet tog sig uttryck som *lekfullhet*, *rastlöshet*, *slutenhet*, *teknisk flykt* eller *uppgivenhet*.

Elever som enligt lärarna i slöjd betedde sig *lekfullt* sprang om kring och jagade andra elever, eller varandra, brottades och lekte på olika sätt med andra elever. Detta beteende var en periodiserad avvikelse från arbetet.

Elever som betedde sig *rastlöst* flyttade runt i salen och satt inte stilla och jobbade enligt lärarna i slöjd. Dessa elever hade därmed svårt att behålla uppmärksamheten på arbetet. Detta beteende var en periodiserad avvikelse från arbetet. De blivande lärarna i slöjd beskrev att elever med sådant beteende ”klättrade på borden, under borden” istället för att arbeta.

Elevernas *slutenhet* var ett slags permanent avvikelse från slöjdarbetet. Det innebar att de uppträdde helt viljelösa, kröp undan och emellanåt satt av hela lektionstiden utan att arbeta enligt lärarna.

Andra elever med passivt beteende ägnade sig istället för att slöjda åt *teknisk flykt*. Den formen av periodiserad avvikelse från arbetet märktes genom att de istället för att slöjda använde sina mobiler.

Sitter och spelar spel på sin telefon (Eller skickar sms om det är en tjej).

Elevernas passivitet kom i andra fall till uttryck som *uppgivenhet*, vilket var en periodiserad avvikelse från arbetet. Det innebar att eleverna undvek att utmana sig själva, som lärarna beskrev det. Det innebar också att eleverna inledningsvis struntade i att plocka fram sitt arbete. Det kunde också innebära att de endast tog få eller inga initiativ alls och under delar av lektionerna bara satt av tiden vid sina arbetsplatser.

Ibland påbörjar de arbete men gav upp tidigt och ville inte fortsätta pga av olika anledningar "Jag är trött, Det suger, Det är svårt".

Lärarna i slöjd menade att uppgivenheten också märktes genom att eleverna inte bad om hjälp.

Sammantaget menade de blivande lärarna i slöjd att omotiverade elever som betedde sig konstruktivt eller passivt var enklare att hantera. Detta därför att det inte fanns några risker för andra elever läraren eller undervisningen förknippade med dessa elevernas både periodiserad och permanenta avvikelser från slöjdarbetet.

Påverkan av omotiverade och stökiga elever

Genom analysen framkom att de blivande lärarna i slöjd hade olika strategier för att påverka de omotiverade och stökiga eleverna.

Tabellen illustrerar den tematiska variationen av direkta och indirekta strategier som de blivande lärarna i slöjd använde sig av för att påverka omotiverade och stökiga elevers beteenden.

Tema	Undertema
Direkta strategier	Aktivera
	Anknyta
	Avbryta
	Avlägsna
	Föregripa
	Ignorera
Indirekta strategier	Upprätthålla
	Informera
	Kommunicera
	Stänga av

Direkta strategier

Lärarnas direkta strategier innebär att de hittade lösningar inom lektionens ram för att i första hand påverka enskilda omotiverade eller stökiga elever. Det uteslöt inte att lärarna också riktade sig till hela gruppen av elever. De direkta strategier som lärarna i slöjd använde sig av handlade om att *aktivera*, *anknyta*, *avbryta*, *avlägsna*, *föregripa*, *ignorera* eller *upprätthålla*.

Aktivera

Ett sätt som lärarna i slöjd använde sig av var att *aktivera* eleverna. Det innebar att lärarna försökte påverka elevernas vilja till att göra något. En lärare beskrev det som att hen

Förtydligar arbetsmoment med bilder samt elev får vid behov komma själv på annan tid.

Lärarna ansträngde sig på olika sätt, med exempelvis bildstöd eller extra undervisning på en annan tid för att bidra till att eleverna skulle få ut något av och uppfatta slöjdundervisningen som meningsfull.

Anknyta

Lärarna försökte också *anknyta* till eleverna. Det riktades mot enskilda elever genom samtal där läraren frågade om deras liv och

deras intressen. De enskilda elevernas svar försökte lärarna ”spinna vidare på” som en av dem beskrev det. De tog också svaren som utgångspunkt för att försöka knyta an det till målet med skolsløjden. En lärare beskrev det som att

Pratar om vilket intresse eleven har/lotsar eleven på rätt väg genom detta.

Lärarna beskrev också hur de försökte förmedla en känsla av att det var viktigt att eleverna var en del av och var med på skolsløjden.

Avbryta

Att *avbryta* eleven var en annan lösning som lärarna i slöjd använde sig av. De gjorde det genom att förmå eleven att stanna upp och sluta med sitt besvärande beteende. En lärare beskrev det som att

En annan elev har fått sluta med vad den håller på med och bara sitta stilla på sin plats utan att göra någonting under en tid av lektionen, detta för att både han och jag ska få chans att lugna ner oss innan vi försöker igen.

På detta sätt fick både eleven och läraren genom avbrottet en chans att samla sig och återfinna balansen inför en omstart.

Avlägsna

Lärarna i slöjd beskrev att de emellanåt var tvungna att visa ut eller *avlägsna* elever från undervisningen. Detta beskrevs som en sista utväg därför att elevens egna eller andra elevers säkerhet stod på spel. En lärare beskrev att

Är det av rena säkerhetsskäl förklarar jag riskerna med deras beteende. Upprepad misskötsel/säkerhetsbrott kan leda till avvisning från salen.

Lärarna beskrev att avlägsnandet förgåtts av olika åtgärder till exempel teori. De beskrev

vidare att strategin var att betrakta som en sista utväg.

Föregripa

I samband med att eleverna gick in sløjdsalen eller i samband med att läraren och eleverna hälsade på varandra innan undervisningen försökte lärarna *föregripa* eventuella störande beteenden genom att lyssna in och känna av stämningen. Lärarna beskrev också hur de föregrep genom att ha få, enkla och tydliga regler samt tydliga starter av lektionerna.

Ignorera

Lärarna i slöjd *ignorerade* emellanåt eleverna. De beskrev detta som ett sätt att glömma, eller släcka deras besvärande beteenden genom att inte ge eleverna någon uppmärksamhet. En lärare beskrev det som att

Är det en större elev som drar sig undan startar jag de andra så jag sen kan försöka fokusera på den omotiverade.

Enligt lärarna handlade det om vem som skulle sättas i figur respektive bakgrund, vilket bland annat hade att göra med elevernas ålder.

Upprätthålla

Ännu en direkt lösning var att lärarna visade prov på att ha förmågan att *upprätthålla* genom tydliga tillägelser och att sätta gränser. Att vara fast kan förstås som motsatsen till att vara vag, otydlig eller vek. Genom att *upprätthålla* beskrev lärarna vilka förutsättningar som gällde för undervisningen. En lärare beskrev det som att hen ”Är väldigt bestämd, visar tydligt hur jag vill ha det”. En annan lärare i slöjd beskrev det som att ”jag talar klartext”. Dessa lärares beskrivningar har också ett tydligt jag-budskap som signalerar ansvar för undervisningen i sløjdsalen.

Indirekta strategier

De indirekta strategierna som lärarna i slöjd använde sig av innebar att de hanterade de omotiverade eller stökiga besvärande eleverna på längre sikt, också utanför lektionens ram. De indirekta lösningarna handlade för lärarnas del om att *informera*, *kommunicera* eller *stänga av* eleverna från skolslöjden.

Informera

En indirekt lösning som lärarna beskrev var att *informera* klassföreståndare eller kontaktlärare och i något fall maila till rektorn. Dessa lösningar föregicks enligt lärarna i många fall av att de hade pratat med, försökt förklara för eleven vad som förväntades i form av arbete under lektionen. På så sätt kom inte informationen till klassföreståndaren eller kontaktläraren som någon överraskning för eleven.

Kommunicera

En annan lösning som användes utanför lektionen och slöjdsalen var att *kommunicera*. Det innebar att lärarna i slöjd samtalade enskilt med den eller de elever som varit omotiverade eller stökiga. De samtalade också, vid behov med klassföreståndare eller kontaktlärare, om eleven och dennes beteende. I några fall talade de tillsammans med eleven och elevens vårdnadshavare.

Stänga av

Lärarna visade i några fall ut, *stängde av*, eleverna från slöjdundervisningen. Detta hörde enligt lärarna till ovanligheterna och i de flesta fall räckte det med en enskild utvisning för att förändra elevens besvärande beteende. Men i undantagsfall kände sig lärarna tvungna att *stänga av* elever från skolslöjden.

Sammantaget menade de blivande lärarna i slöjd att de var enklare och mera verkkningsfullt att behålla eleverna i slöjdsalen, där de hade uppsikt över dem. Det innebar exempelvis att de endast undantagsvis avlägsnade eleverna från skolslöjden. Det innebar däremot

inte att de accepterade alla möjliga slags beteenden oavsett om de vara periodiserade eller permanenta. Tvärtom tog de blivande lärarna i slöjd med stöd av sina strategier ansvar för att slöjdundervisningen skulle bli socialt hållbar.

Diskussion

Att finna hållbarhet och upprätthålla balansen i det sociala systemet som slöjdundervisningen utgör utmanades av att vissa elever vid vissa tillfällen besvärade genom att bete sig omotiverat eller stökigt. Som beskrivits i resultatet kunde dessa elevers beteenden differentieras som *periodiserat* eller *permanent*. Det är i sig ett tillskott jämfört med tidigare beskrivningar av beteenden som utmanar lärares ledarskap (jfr Colnerud & Granström, 2015; Samuelsson, 2018). De periodiserade utmaningarna, som var vanligare förekommande, kom från riskbenägna elever med aggressiva eller destruktiva beteende och riskobenägna elever med konstruktiva, eller passiva beteenden. Att de blivande lärarna i slöjd ägnade mer uppmärksamhet åt periodiserade avvikelser än åt permanenta dito är i linje med tidigare forskning (Samuelsson, 2015). De permanenta utmaningarna, som förekom mera sällan, kom av enskilda elever med ett passivt beteende. Dessa elever lät sig inte påverkas av det sociala systemet med lärare, elever och undervisning utan distanserade sig, förhöll sig autonoma, genom att sluta sig (jfr, Westerlund, 2015). Sådana elever uppfattar sannolikt inte slöjden som intressant (jfr Nationella utvärderingar slöjd i grundskolan, 1993; 2005; 2015). Kanske speglade det också en avsaknad av hanterbarhet och meningsfullhet (Antonovsky, 2005; Falkner & Ludvigsson, 2012). Att inte nå fram, inte få kontakt med vissa elever fick en negativ inverkan i undervisning som ett socialt system och det besvärade de blivande lärarna i slöjd.

Ledarskap i slöjdsalen, sett ur ett ekologiskt perspektiv med en social hållbarhet i fokus handlar som resultaten visar om en fördelningsfråga (Sandell, Öhman & Östman, 2003), i detta fallet mellan energi, fokus och tid. De blivande lärarna i slöjd menade att det var *energiförbrukande* att upprätthålla balansen när vissa elever betedde sig omotiverat eller stökigt. Det tog energi från både lärarna och andra elever när de behövde ägna sitt ledarskap åt sådan hantering. De menade vidare att det inte sällan uppstod kaos när elever var omotiverade eller stökiga på skolsløjden. Särskilt om eleverna betedde sig aggressivt eller destruktivt. De blivande lärarna i slöjd menade också att sådana beteenden ledde till *fokusförskjutning* där deras ledarskap istället för att vårda och stödja elevernas utveckling och lärande (Freiberg & Lamb, 2009) fick inriktas mot att försöka väcka liv i något som slocknat eller i värsta fall släcka bränder så att ingen kom till skada. Detta fokus gav negativa ringar på vattnet (Kounin, 1970). Det gjorde bland annat andra elever oroliga vilket fick till följd att de blivande lärarna i slöjd tvingades att rikta sin uppmärksamhet åt elever med potentiellt farliga beteende och därför fick svårt att följa och hjälpa alla elever. De menade vidare att omotiverade och stökiga elevers beteende var *tidsförbrukande*. Elevernas beteende hotade balansen i undervisningen på så sätt att det förbrukades undervisningstid som istället fick ägnas åt konfliktlösning. Vilket i sin tur innebar att andra elever fick vänta och förlorade tid och möjlighet att utvecklas med stöd av sin lärare. Det invercade negativt på skapandet och upprätthållande att känslan av gemenskap, WE (Freiberg & Lamb, 2009).

Resultaten går att förstå som att omotiverade och stökiga elever provocerar de blivande lärarna i slöjd på olika sätt. Deras provokationer riktas mot lärarnas *funktion*, *person*, *andra elever* eller *ämnet slöjd*. För det första handlar det om att en del elever provocerar

lärarna i deras *funktion*, som ansvariga för undervisningen i skolsløjden. Det kan förstås som att det är lärarens myndighetsutövning som provocerar elever. För det andra handlar det om att en del elever provoceras av och provocerar läraren som *person*. Det kan handla om att läraren inte lyckas etablera och/eller upprätthålla produktiva relationer till alla elever (Wedin, 2007; Freiberg & Lamb, 2009; Klinge, 2010). För det tredje handlar det om att *andra elever* blir måltavlor för de omotiverade eller stökiga elevernas provokationer. Det kan förstås som att lärare inte lyckas etablera och/eller upprätthålla ett tryggt och säkert studieklimat för eleverna (Mitchell, Kensler, & Tschannen-Moran, 2018). För det fjärde handlar det om att *ämnet slöjd*, ett uttryck för en obligatorisk skolverksamhet, blir måltavlan för elevernas provokationer. Det kan tolkas som ett motstånd mot skolan som institution (Freiberg & Lamb, 2009). De flesta elevernas provokationer kan förstås som milda, som ett uttryck för en tillfällig eller varaktig bristande motivation eller olust att slöjda (Westerlund, 2015).

Som framgår ur resultatet reagerade de blivande lärarna i slöjd på provokationer av omotiverade och stökiga elever genom att *hindra*, *stoppa*, *återföra* eller *avlägsna eleverna* från slöjdundervisningen. De blivande lärarna i slöjd agerade på så sätt resolut, tydligt och fast (jfr Kounin, 1970) för att påverka eleverna och upprätthålla ordningen i undervisningen bland annat genom att redan i dörren försöka läsa av och avgöra hur eleverna mår för stunden. På så sätt försökte de *hindra eleverna*, från att provocera dem själva eller andra elever och besvara undervisningen. Denna strategi skiljer sig från de fyra strategier som (Lewis, 2001, Lewis 2009) tidigare identifierat. Lärarna i slöjd försökte också hindra elever under lektionerna till exempel genom att få dem att sitta stilla och inte skapa oro runt omkring sig. En annan strategi som

lärarna i slöjd använde var att *stoppa eleverna*. Medan hindra kunde sägas inriktat på ett förebyggande arbete så kunde stoppa sägas inrikta sig mot akuta situationshantering. En sådan stoppande strategi kan liknas vid hintar som (Lewis, 2001, Roache & Lewis, 2011) identifierats som en framgångsrik strategi. Lärarna avvägrade på så sätt elevers omotiverade och stökiga, aggressiva eller destruktiva beteende från att utvecklas till något farligt. Ett tredje sätt var att *återföra eleverna* till undervisningen. När de blivande lärarna i slöjd hindrat eller stoppat eleverna var det möjligt att återföra eleverna till innehållet för undervisningen. Att återföra påminner om strategierna diskutera och involvera (Lewis, 2001, Roache & Lewis, 2011). Ovanstående strategier använde lärarna i slöjd för det stora flertalet elever. Ett mindre antal elever, som de omotiverat passiva eleverna behölls och "förvarades" på slöjden medan de aggressiva eller destruktiva eleverna var tvungna att avlägsnas. Strategier som kommer fram i resultatet visar att lärarna i slöjd inte drog sig för att påverka genom att ingripa för att upprätthålla ordning och reda, trygghet och säkerhet i det sociala system som klassrummet utgjorde (Kounin, 1970; Doyle, 2006; Mitchell, Kensler, & Tschannen-Moran, 2018). Sammantaget är det därmed rimligt att påstå att blivande lärare i slöjd tänker sig en undervisning vilande på goda relationer med eleverna (Wedin, 2007; Freiberg & Lamb, 2009; Klinge, 2010) och ett tryggt klassrumsklimat (Mitchell, Kensler, & Tschannen-Moran, 2018). Utifrån dessa fundament är det rimligt att föreställa sig att de använder morötter istället för piskor för att motivera elever att vara uppgiftsfokuserade under slöjdlektionerna (Epstein et al, 2008; Lewis, 2009; Roache & Lewis, 2011). Det är vidare rimligt att påstå att de verkar för en inkluderande undervisning och en hållbara skolutveckling (Bunar, 2015).

Den grundliga analysen av empirin i denna upptäcksstyrda tvåfallstudie visar att det finns värdefulla tillskott att finna också hos relativt få informanter (Densombe, 2009; Simons, 2009). Huruvida dessa informanter ska uppfattas som solitärer eller bärare av universella erfarenheter bör fortsatt undersökas. Inte bara hos andra blivande och verkssamma lärare i slöjd utan också hos andra blivande och verkssamma lärare i andra ämnen. Fler och mera omfattande beskrivningar efterfrågas alltså för att vi fördjupat ska kunna beskriva hur ledarskap i ett socialt system kommer till uttryck och utmanas av elevers omotiverade och stökiga beteende.

Implikationer

Att upprätthålla balansen i ett socialt system är krävande (Kounin, 1970; Doyle, 2006; Epstein, et al, 2008). Lärares arbete med att förebygga fungerar underlättande. Det kan till exempel handla om organisering av salen, introduktion av regler och rutiner, beskrivning av förväntningar och att ge återkoppling på arbetet (Evertson, 1989; Lewis, 2009; Freiberg & Lamb, 2009; Samuelsson & Samuelsson, 2017). Trots insatser för att förebygga händer det att lärare som undervisar många elever då och då möter någon elev som betar sig omotiverat eller stökigt (Doyle, 2006; Roache & Lewis, 2011). Händer det sällan innebär det också att verktygen för sådana ändamål hamnar i botten av lärarnas verktygslåda (Epstein, et al. 2008) Att hitta rätt verktyg till rätt ändamål kan ta tid och om läraren överraskas av riskbenägna aggressiva eller destruktiva elever kanske de chansar i valet av verktyg med risk att välja fel verktyg. Ett trubbigt verktyg löser inte situationen direkt och kräver större insats av läraren. Ett felaktigt verktygsval skulle i värsta fall kunna innebära att situationen eskalerade och att eleven exploderade. Resultaten påminner oss om eller lär oss tre saker, hur an-

geläget det är att ha ordning i sin verktygslåda, hur viktigt det är att ha välfungerande verktyg och hur viktigt det är att upprätthålla sin förmåga att använda verktygen på ett för undervisningen effektivt sätt (Samuelsson, 2008). När blivande eller verksamma lärare i slöjd, eller för den delen lärare andra skolämnen, genom ett didaktiskt ledarskap, lyckas med detta framstår undervisning som hållbar i ett socialt system som påverkar autonoma elever till att känna sig trygga, må bra, lära sig och utvecklas (Doyle, 2006; Freiberg & Lamb, 2009).

Referenser

- Abrahamsson, H. (2012). *Städer som nav för en globalt hållbar utveckling eller slagfält för sociala konflikter*. Malmö: Kommission för ett socialt hållbart Malmö.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13, 544–559.
- Brown, L. R. (1981). *Building a sustainable society*. New York: Norton & Company.
- Brown, L. R. (2010). *Plan B 4.0 Uppdrag: rädda civilisationen!* Tillgänglig via: http://www.svenskaplanb.se/PB4_SvenskaPlanB.pdf
- Braun, V., & Clark, V. (2011). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 2, 77–101.
- Bunar, N. (2016). Hållbar skolutveckling för lärande och hälsa – likvärdighet och kvalitet genom stödjande skolkultur och stödbaserad inkludering. *Socialmedicinsk tidskrift*, 93, 564–573.
- CODEX (2012-04-01). *Regler och riktlinjer för forskning*. Tillgänglig via: <http://www.codex.vr.se/forskningshumsam.shtml>
- Colnerud, G., & Granström, K. (2015). *Respekt för lärarprofessionen: Om lärares yrkespråk och yrkesetik*. Stockholm: Liber.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. I: C. M. Evertson & C. S. Weinstein (red.), *Handbook of classroom management: Research, Practice and Contemporary Issues* (s. 97–126). New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Anderson, L. M. (1980). Classroom Management at the Beginning of the School Year. *The Elementary School Journal*, 80, 219–231.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., Sanford, J. P., Clements, B. S., & Worsham, M. E. (1984). *Classroom management for secondary teachers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kuntash, K., & Weaver, R. (2008). *Reducing Behaviour Problems in the Elementary School Classroom: A Practice Guide*. Washington DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Falkner, C., & Ludvigsson, A. (2012). *God kvalitet i fritidshem: Grund för elevers lärande, utveckling och hälsa*. Malmö: Kommissionen för ett socialt hållbart Malmö.
- Freiberg, H. J. (1999). (red.), *Beyond Behaviorism: Changing the classroom management paradigm*. Boston: Allyn & Bacon.
- Freiberg, J. H., & Lamb, M. S. (2009). Dimensions of Person-Centered Classroom Management, *Theory into Practice*, 48, 99–105.
- Granström, K. (2007). Ledarskap i klassrummet. I: K. Granström (red.), *Forskning om lärares arbete i klassrummet* (s. 13–32). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

- Hasselskog, P. (2010). *Slöjdlärares förhållnings-sätt i undervisning*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Klein, G. (2015). *Resistens. Tankar om motstånd*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Klinge, L. (2016). *Lärarens relationskompetens. En empirisk undersökning av hur lärarens relationskompetens visar sig i interaktion mellan lärare och elever i den allmänna undervisningen i folkskolan*. Köpenhamn: Köpenhamns universitet.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lee, E., Mishna, F., & Brennenstuhl, S. (2010). How to Critically Evaluate Case Studies in Social Work. *Research on Social Work Practice*, 6, 682–689.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307–317.
- Lewis, R. (2009). *Understanding pupil behaviour: Classroom management techniques for teachers*. London and New York: Routledge.
- Mainhard, M. T., Brekelmans, M., den Brok, P., & Wubbels, T. (2011). The development of the classroom social climate during the first months of the school year. *Contemporary educational psychology*, 36, 190–200.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mitchell, R. M., Kensler, L., & Tschannen-Moran, M. (2018). Student trust in teachers and student perceptions of safety: positive predictors of student identification with school. *International Journal of Leadership in Education*, 2, 135–154.
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tiftikçi, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Teacher competences and pupil achievement in pre-school and school – A systematic review carried out for the ministry of education and research*, Oslo. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, School of Education, University of Aarhus.
- Roache, J. E., & Lewis, R. (2011). The carrot, the stick, or the relationship: what are the effective disciplinary strategies? *European Journal of Teacher Education*, 34, 233–248.
- Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn*. New York: MacMillan.
- Samuelsson, M. (2008). *Störande elever korri-gerande lärare. Om regler, förväntningar och lärares åtgärder mot störande flickor och pojkar i klassrummet*. Linköping: Linköpings universitet.
- Samuelsson, M. (2015). How to understand disorderly boys? Exchange of Didactic Experiences Among Textile-Sloyd Teachers in an Internet-based Community of Practice. *FORMakademisk*, 2, 1–17.
- Samuelsson, M. (2018). The same but somehow different: contemporary Swedish teachers' perceptions of troublesome behaviour. I: K. von Brömsen, S. Risenfors & L. Sjöberg, (red.), *Samhälle, genus och pedagogik – utbildningsvetenskapliga perspektiv: vänbok till Inga Wernersson*. Trollhättan: Högskolan Väst.
- Samuelsson, M., & Sigsgaard, E. (2012). Nyttan med en rejäl utskällning saknar argument. *Skola och Samhälle*. Tillgänglig via www.sos.se
- Samuelsson, M., & Samuelsson, J. (2017). Proficient classroom management through focused mathematic teaching. *Problems of education in the 21st century*, 6, 634–651.
- Sandell, K., Öhman, J., & Östman, L. (2003). *Miljödidaktik: Naturen, skolan och demokratin*. Lund: Studentlitteratur.
- Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice*. London: Sage.
- Skolverket (1993): *Slöjd. Huvudrapport*. (Skolverkets rapport 24). Stockholm: Skolverket.

- Skolverket (2005): *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Ämnesrapport Slöjd*. (Skolverkets rapport 253). Stockholm: Skolverket.
- Statens Offentliga Utredningar. (2004:104). *Att lära för hållbar utveckling*. Stockholm: Fritzes.
- Sörlin, S. (1991). *Naturkontraktet – Om naturumgänetets idéhistoria*. Stockholm: Carlsons.
- Thornberg, R. (2006). *Värdepedagogik i skolans vardag. Interaktivt regelarbete mellan lärare och elever*. Linköping: Linköpings universitet.
- Wedin, A-S. (2007). *Lärares arbete och kunskapsbildning: Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken*. Linköping: Linköpings universitet.
- Westerlund, S. (2015). *Lust och olust – elevers erfarenheter i textilslöjd*. Umeå: Umeå universitet.
- Westling Alloudi, M. (2010). Goals and values in school: a model developed for describing, evaluating and changing the social climate of learning environments. *School Psychology of Education*, 13, 207–235.
- Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: what should prospective teachers learn? *Teaching Education*, 22, 113–131.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury Park: Sage.
- Yin, R. (2006). *Fallstudier: design och genomförande*. Stockholm: Liber.