

# Scenkonst eller gatuteater? Lärares arbete i relation till struktur, organisering och yrkesgränsernas utsträckning

Jens Gardesten, Katarina Herrlin och Ulla Karin Nordänger

Institutionen för didaktik och lärares praktik, Linnéuniversitetet, Sverige

Contact corresponding author: jens.gardesten@lnu.se

## ABSTRACT

The study highlights the extension and scope of teachers' work. Swedish teachers reflected on this before and after visiting schools in France, where "CPE-staff" alleviate teachers with different tasks. In sum, findings indicate that the extension and scope of teachers' work can be discussed in terms of what, when and where, but also as already institutionalized or something that reshapes during negotiations on a daily basis.

The findings are analyzed by the concepts of "structure" and "communitas" (Turner, 1974, 2008), highlighting how the professional borders are dependent on patterns of structures and relationships within the school as an organization.

**Keywords:** *core practices, teacher student relationship, teachers' work*

## Introduktion<sup>1</sup>

Under senare år har flera politiska initiativ tagits för att avlasta svenska lärare. Ett återkommande argument är att lärare arbetar med för många olika saker och att det nu är dags att renodla yrket. Regeringens särskilde utredare Björn Åstrand rubricerar sitt slutbetänkande *Med undervisningsskicklighet i centrum* (SOU 2018:17) där det bland annat betonas att undervisning är lärares "huvuduppgift" och "kärnuppdrag".

1 Studien har möjliggjorts tack vare forskningsmedel från Forte, Forskningsrådet för hälsa, arbetsliv och välfärd (dnr. 2017-00643).

Manuscript received: 18.06.2020. Manuscript accepted: 20.08.2020.

©2021 J. Gardesten, K. Herrlin & U. K. Nordänger. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons CC-BY 4.0 License. ISSN 1891-5949, <https://noredstudies.org>

Citation: Gardesten, J., Herrlin, K. & Nordänger, U. K. (2021). Scenkonst eller gatuteater? Lärares arbete i relation till struktur, organisering och yrkesgränsernas utsträckning. *Nordic Studies in Education*, 41(2), 148–166. <https://doi.org/10.23865/nse.v41.2251>

Dessutom förordas ”återkommande lärartidsstudier” som kan bistå Skolverkets analys av hur lärares ”arbetstid används, med kärnuppdraget i centrum” (s. 27).

Vad är det då som ska plockas bort från läraruppdraget? Dels diskuteras hur administrationen och dokumentationen skulle kunna minska (SOU 2018:17) och dels diskuteras hur andra yrkesgrupper istället borde hantera elevsociala frågor, åtminstone de komplicerade elevsociala frågor som kräver specialkompetens inom psykologi och liknande (jfr Gardesten & Fonseca, 2019).

I ljuset av lärarbrist och lärarstress pekar därmed allt fler på vikten av arbetsdelning i skolan och vikten av att anställa annan personal som kan överta det lärare tidigare gjort utöver sin undervisning. I massmedia har ibland den franska skolan lyfts fram som en intressant kontrast och som ett skolsystem värt att undersöka för att kunna bidra till nya lösningar i Sverige (t.ex. Feldreich, 2019). Ledarskapsprofessorn Lars Strannegård diskuterade detta redan 2014 och betonade då hur franska skolors elevvårdsenheter är ”specialiserade på att hantera det som lärare i svenska skolor har som uppgift utöver sin ordinarie undervisning” (Strannegård, 2014).

I spänningsfältet mellan ett akademiskt och ett affektivt fokus kan det franska skolsystemet i högre grad än det svenska sägas vila mot ett traditionellt akademiskt fokus. För lärarna innebär detta ett mer avgränsat uppdrag, kompletterat av CPE och CPE-assistenter<sup>2</sup> (Conseiller principal d'éducation). I den nationella franska funktionsbeskrivningen (Article 4 of Decree No. 70-738 of 12 August 1970) framhålls tre övergripande ansvarsområden för en CPE: Ansvaret för att etablera och upprätthålla republikens politik och skolans policy, tillsyn över elevgruppen samt organisation av något som benämns Vie Scolaire (elevernas skolvardag). Till det sist nämnda hör att främja det sociala klimatet på skolan. I de dagliga göromålen för en CPE ingår exempelvis att stödja och hjälpa elever men också att tillrättavisa dem, att hålla ordning i gemensamma utrymmen, att rastvakta, att ta hand om elever som kommer försent eller som stör lektionen, att hålla i elevråd samt att sköta direktkommunikationen med föräldrar. Något direkt samarbete med läraren i klassrummet förekommer dock inte, klassrummet och undervisningen är här tydligt definierat som lärarens domän.

Inom forskningsprojektet *Av- eller be-lastning? Om lärare, lärarassistenter och förhandlingar om professionella gränser* (finansierat av Forte, Lindqvist, dnr. 2017-00643) är frågor om läraruppdragets gränser och arbetsdelning inom skolan i fokus. I projektgruppen finns också en etablerad kontakt med ett lärosäte i Toulouse, Frankrike, vilket bland annat inneburit återkommande samverkan med lärare, CPE och CPE-utbildare.

En reflektion från en fransk kollega, efter att för första gången besökt några klassrum i skolor i Sverige, var att ”det kändes nästan som att komma hem till någon”. I ett klassrum gick barn omkring i tofflor, kom in i rummet vid olika tider, satt bekvämt och småpratade i mjuka möbler och kramades ibland med läraren (som man kallade vid förnamn!). Denna reaktion bidrog till en diskussion över hur läraruppdragets gränser

---

2 CPE ingår som en naturlig del av skolpersonalen från och med årskurs fem till och med motsvarande svensk gymnasieskola.

också påverkas av hur skolan organiseras och vilka institutionaliserade förväntningar det finns på hur man samspekar och vad man samspekar om. Ett av våra samtal med den franska kollegan handlade om möjligheten att fånga och behålla andras uppmärksamhet, vilket sågs som en gemensam utmaning för exempelvis lärare och skådespelare. Den skådespelare som gör gatuteater, diskuterade vi, behöver direkt visa en personlig briljans om inte åhörarna ska tröttna eller tappa intresset. Den som istället står på scenen inne i teatersalongen, med publiken redan på plats, verkar ha mer att ta stöd av även om utmaningar såklart kan uppstå ändå (jfr Goffman, 2009; Nordäng, 2017). Kan sådana metaforer hjälpa oss att diskutera lärararbetets villkor och förutsättningar?

I anslutning till detta började en studie planeras, då lärare i Sverige skulle få möjlighet att besöka ett antal skolor i Frankrike för att på så vis kunna sätta sina yrkeserfarenheter och -upplevelser i relation till ett delvis annorlunda system. Hur påverkar sådana besök lärarnas tankar om uppdraget? Vilka värden skulle, enligt lärarna från Sverige, riskera att förloras om arbetsdelningen var tydligare och där exempelvis elevsociala frågor överlätits till andra yrkesgrupper? Vad skulle man kunna vinna?

## Lärarkets gränser och skolan som en särskild organisation

Ett sätt att förstå lärarkets gränser, och eventuella förändringar av lärarkets gränser, är att sätta det i relation till skolan som en organisation där olika aktörer ständigt interagerar och där flera olika villkor och faktorer påverkar det som sker i den konkreta vardagen. Om skolan studeras på organisationsnivå kan det, enligt flera forskare, krävas att man tar denna komplexitet på allvar och undviker organisationsmodeller där enkla delkomponenter antas påverka varandra på ett linjärt och statistiskt vis (Hetherington, 2013; Tyler, 1985; Wood, 2017; Gough, 2012). Tyler (1985) betonar de interaktioner och "förhandlingar" som varje ögonblick pågår i skolvardagen, och att det är dessa interaktioner som dagligen konstruerar och rekonstruerar skolan som organisation:

The school in other words can be conceived not as a given structure but as a product of the collective and often implicit accommodations among teachers, students, and administrators (as well as of parents, supervisory personnel, and ancillary staff). This structure is far from being rock-solid. Indeed it is a rather precarious arrangement where negotiated rules and not collective rituals are the stuff of everyday social encounter and where the relationship between actions and their effects is only infrequently ambiguous or unclear from the perspective of students or teachers themselves. (Tyler, 1985, s. 62)

Om skolans inre liv fungerar enligt citatet ovan riskerar lärarkets gränser ständigt vara under förhandling, eller – ur ett annat perspektiv – vara flexibla och töjbara på ett sätt som är nödvändigt då det gäller arbetet med elever på en skola. Den sociala dynamik som ständigt pågår i skolvardagen innebär därmed att det aktuella ögonblicket i

någon mån alltid är unikt. Variationsrikedomen i den dynamiska skolvardagen negligeras dock ofta av forskare, menar Stenhouse (1988, s. 44). ”The variability of educational situations is grossly underestimated.”

Det är inte konstigt, resonerar Hennessy och Lynch (2019), att lärare som dagligen arbetar i sådana mångfacetterade och föränderliga miljöer kan ha svårt att finna nytta med reducerande och förenklande teorier. Hennessy och Lynch sammanfattar detta yrkesvillkor som ”the particularistic nature of teaching”. Att arbeta under sådana villkor kräver inte i första hand teoretiska kunskaper; snarare en välutvecklad urskilningsförmåga och en bearbetad intuition i enlighet med det som Aristoteles benämnde *phronesis*. Det fronetiska kunnandet är alltid grundat i erfarenheter av unika situationer; erfarenheter av ... ”... the particulars: it is bound up with action, and action concerns the particulars” (Aristotle, 2011, s. 124).

Därmed kan det krävas avgränsningar och ramar som bidrar till en viss förutsägbarhet för dem som verkar i skolan. Hetherington (2013) beskriver hur begreppet ”complexity reduction” blir centralt för att förstå en skolas försök att bidra till någon sorts stabilitet och förutsägbarhet:

Complexity reduction is an important key concept, which refers to ways in which the complexity of social systems may be reduced, for example by reducing opportunities for dialogue. The notion of complexity reduction is important in education and schooling as a number of authors have noted that aspects of the school system, including timetables, curricula, classroom organization and layout, and school hierarchies may all contribute to the reduction of the potential complexity of schooling, or mitigate against the conditions for emergence in various ways. (Hetherington, 2013, s. 74)

Ett sätt att hantera ett dynamiskt och oförutsägbart inre liv på en skola kan alltså vara att institutionalisera gränser, hierarkier och funktioner och därmed också bidra till en inramning av lärares uppdrag inom systemet. Ur ett dramaturgiskt perspektiv (jfr Goffman, 2009) kan man metaforiskt tänka sig att en institutionaliserad ”scenografi” kan stödja lärarens framträdande ”på scenen”. Den som spelar gatuteater kan behöva kämpa hårdare för att fånga andras uppmärksamhet, jämfört med den som istället står på en teaterscen med publiken redan riktad mot sig.

Om det saknas stödande ”scenografi” inom så dynamiska organisationer som skolor utgör (Jacobson, 2019), kan lärares yrkesgränser bli känsliga för förändrade yrkesgränser för övrig skolpersonal, förändringar i elevernas rättigheter och skyldigheter, förändringar i synen på föräldrasamverkan och så vidare. I en svensk kontext har bland andra Landahl (2006) forskat om hur sådana förändringar påverkat lärarens arbete och yrkesgränser de senaste 100 åren. Landahl visar hur lärare i alla tider upplevt sig behöva arbeta med uppgifter långt utöver undervisning. Samtidigt har den senmoderna skolan inneburit viktiga skillnader i vad som faktiskt numera förväntas av en lärare. Det finns nya krav på att läraren i svenska skolor verkligen uppmärksammar och ser inte endast ”elever” som en kollektiv grupp utan snarare individuella

barn med unika villkor och behov. Sammantaget har det senaste halvsekleklet inneburit en sorts "intimisering" av relationerna till eleverna, men även till föräldrarna. Även om yrkesgränserna i alla tider varit vidgade långt utöver undervisning, så finns det nu tecken på att yrkesgränserna blivit vagare och mer oklara även för lärarna själva.

I frånvaron av tydliga gränser har en sorts "samvetsstress" utvecklats (Nordängers, 2002; Persson & Tallberg Broman, 2019), vilket kan anas i denna lärares beskrivning:

Ja, vad gäller arbetsbeskrivning så skulle det göra väldigt mycket för arbetsmiljön och måendet för många. Som det är just nu upplever man många gånger, man känner som det sitter en liten jävel där på axeln och pekar "du har nog glömt nåt!", men jag vet fan inte vad det är jag glömt. Men nåt har du glömt. Det är nåt som maler och gnager. Och det skulle gynna väldigt, om man hade en mer ... begränsad roll. (lärcitat ur Lindqvist et al., 2020)

Forskningslitteraturen pekar alltså dels på att skolan som organisation har en inneboende dynamik och oförutsägbarhet som stundtals kan bli utmanande för en lärare, dels på att det under de senaste decennierna tillkommit nya dimensioner inom läraruppdraget som har gjort yrkesgränserna mer diffusa och vaga.

Samtantaget kan dessa utmaningar vara en bidragande orsak till att unga människor väljer bort läraryrket och lärarutbildningen, samtidigt som verksamma lärare väljer att sluta och söka sig till andra yrken (Skaalvik & Skaalvik, 2017). En obalans mellan kraven man upplever och de resurser man har kan, grovt sett, åtgärdas på två sätt (Björk et al., 2019). Ett av dem är att fokusera på vilka strategier och tolkningar av yrkessituationer som lärare gör, vilka "coping strategies" de har och hur de skulle kunna utveckla mer effektiva tolkningar av sina upplevelser (jfr Lindqvist et al., 2019). Enligt detta perspektiv behöver man rusta lärares och lärarstudenters stresstålighet.

Ett annat sätt att åtgärda obalansen är att istället för att fokusera på den enskilde läraren uppmärksamma själva organiseringen av skolan och vilka konsekvenser denna får för lärares arbetsvillkor. Finns det organisatoriska strukturer som (nya) lärare kan träda in i och ta stöd av i analogi med en färdig "scen", en "scenografi" inklusive tydliga rollförväntningar som kännetecknar en teaterföreställning? Eller ger metaforen "gatuteater" en mer rättvis bild av lärares arbete, med få givna ramar att ta stöd av men där hög ambition och energi ändå kan ge avsedd effekt (ibland till ett högt pris)?

## Teori

Victor Turner använder begreppsparerna *communitas* och *structure* för att beskriva olika sätt att organisera mänsklig samvaro (Turner, 1974, 2008). Dessa begrepp har även använts i analyser av det inre livet i svenska skolor (Frykman, 1998; Aspelin, 1999; Ackesjö, 2019). Structure kännetecknas av ett förutsägbart ramverk där människor agerar i relation till avgränsade roller och befogenheter. Mänsklighetens historia visar dock hur drömmar och visioner om en ickehierarkisk informell samvaro ständigt utvecklas; drömmar om ett *communitas* där spontant och jämbördigt samspel ska råda mellan fria personer, bortom rigida formalia och individuell status.

I Turners dialektiska perspektiv blir kontrasten mellan dessa arenor – och individers passager mellan dem – en vitaliserande kraft för samhällets utveckling. ”What is certain is that no society can function adequately without this dialectic” (Turner, 2008, s. 129). Han varnar också för överdrifter och för en ideologisk radikalitet som inte erkänner värdet av båda dessa arenor; värdet av både *communitas* och *structure*.

Complex societies .../... provide a multiplicity of structural subsystems, manifest or latent, forming a field propitious for the growth of counterstructures, as individuals pass between subsystems. (Turner, 1974, s. 293)

Frykman använder dessa begrepp för att diskutera utvecklingen inom svenskt skolväsende de senaste decennierna (Frykman, 1998<sup>3</sup>). Han menar att skolan traditionellt präglats av en formaliserad och strukturerad miljö, vilket utgjort en viktig kontrast till det intima och informella samspelet som vanligen kännetecknar hemmiljön eller kamratkretsens umgänge. Hans etnologiska analys indikerar att svensk skola har blivit vagare och otydligare med avseende på struktur, hierarki och rutiner.

Frykman anar alltså att skolan utvecklats *från* *structure mot communitas*; från en hierarkisk, inramad och förutsägbar verksamhet mot en informell, personlig och flexibel social miljö som i flera avseenden börjat likna hemmiljön (jfr vår franska kollegas uttalande efter besöken i svenska klassrum). Skolan börjar då förlora sin funktion som en strukturerad vitaliserande kontrast. Inom ramen för *structure* brukade människor träda in i skolbyggnaden i rollen som lärare eller elev, för att sedan ”delta i spelet” inom ramen för den avgränsade och förutsägbara roll man hade. Frykman ser i sin bok nu tecken på rollupplösning, på en avritualisering av skolan och på hur informella eller rent av terapeutiska samspel och flexibla anpassningar börjat ersätta förutsägbara rutiner och avgränsade rollfunktioner. Detta ställer helt nya krav, inte bara på läraren utan även på eleven vars hela personlighet blir i fokus på ett nytt sätt.

För att vara Turner trogen bör dock dialektiken i teorin erkännas, och i det avseendet har Frykmans användning av teorin kritiserats (Aspelin, 1999). Detta kan bli viktigt att uppmärksamma inför en analys av empiri, men sammantaget förefaller begrepps-paret *communitas/structure* kunna bli användbart i en diskussion om hur lärare uppfattar sin arbetsplats som social arena, med ett särskilt fokus på läraryrkets gränser.

### Syfte

Syftet med föreliggande artikel är att bidra till diskussionen om läraryrkets villkor genom att redovisa resultat från en studie med följande två frågor:

- Hur beskriver en grupp svenska lärare läraryrkets gränser och utsträckning?
- Hur kontrasteras dessa beskrivningar i mötet med det franska systemet?

---

3 Det är värt att notera att Frykmans bok gavs ut för drygt 20 år sedan. Liknande diskussioner om skolans inre liv pågår dock fortfarande, men sällan med de teoretiska begrepp som Frykman använde.

Utifrån detta diskuteras slutligen vilka värden som riskerar att förloras vid ett mer avgränsat läraruppdrag och vilka värden som eventuellt kan vinnas.

## Metod

Studien ansluter för det första till den forskningstradition som erkänner verksamma lärares erfarenheter som en viktig utgångspunkt för diskussion och kunskapsbildning (Fenstermacher, 1994). För det andra betonas möjligheten till ny eller fördjupad kunskap genom kontrastering enligt följande process: Lärarna fick muntligt och skriftligt reflektera över sin yrkesvardag *inför* ett kontrasterande besök på franska skolor (två seminarier), sedan *under* vistelsen i Frankrike (ett seminarium) samt slutligen även några veckor *efter* då man var tillbaka i sin yrkesvardag igen (ett seminarium).

Informanterna var åtta lärare som arbetade på mellanstadiet. Var och en skrev en text inför varje seminarium vilket innebar att det totala det empiriska materialet i studien var 32 texter.

Lärarnas texter var mångsidiga och innehöll flera ”multipla röster” (Nagy Hesser-Biber & Leavy, 2010). Fokus i texterna var vanligen hur de arbetade som lärare idag, ibland kompletterat med beskrivningar av hur det var tidigare samt reflektioner om hur läraruppdraget borde se ut med avseende på gränser och omfång. Skolbesöken i Frankrike bidrog sedan till att fler konkreta detaljer fick utrymme i lärartexterna, samtidigt som lärarna på olika vis jämförde dessa detaljer med lärararbetet hemma i Sverige.

Texterna analyserades utifrån kvalitativ innehållsanalys, med fokus på hur olika röster i materialet kan beskrivas som ”contrapuntals” (Nagy Hesser-Biber & Leavy, 2010). En kontrasttabell konstruerades (Miles, Huberman & Saldaña, 2014, s. 150) med avsikt att föra samman “a range of representative extremes, exemplars, and/or outliers from cases into one table to explore selected variables of interest among them”. Den sammanfattande kontrasttabellen beskrivs i slutet av resultatredovisningen.

Seminarie serien var inspirerad av den så kallade ”dialogseminariemetoden” (SOU 2002:67; Göranson & Hammarén, 2007). Detta innebar ett fokus på erfarenhetsutbyte och på konkreta exempel från deltagarnas yrkesvardag. Huvudfokus låg hela tiden på deltagarnas erfarenheter av, och reflektioner om, läraryrkets uppdrag, räckvidd och gräns. Varje seminarium föregicks av en distribuerad ”impulstext” som deltagarna ombads reflektera över. Under seminariet fick deltagarna i tur och ordning högt läsa en egenformulerad text, följt av samtal där den nyss lästa texten bidrog till reflektioner, jämförelser och analogier. Den ena forskaren förde hela tiden protokoll. Den andra forskaren hade möjlighet att bidra med korta inspel, exempelvis för att be om förtydliganden eller för att sammanfatta den tematik som diskuterats för att därifrån komma vidare i samtalet. Protokollet mailades ut till deltagarna veckan efter seminariet, och det innehöll då en sammanfattning av de teman som diskuterats, med konkreta exempel som stundtals kopplats till abstrakta begrepp för att möjliggöra vidare reflektioner i kommande träffar.

Protokollens funktion, i enlighet med dialogseminariemetoden, var att utgöra en ”impuls” till deltagarnas fortsatta reflektioner och skrivande. I denna forskningsstudie ingick ytterligare en ”impuls” till deltagarnas reflektioner, nämligen en veckolång resa till Frankrike med besök på skolor och samtal med skolpersonal.

En sådan kontrasterande impuls kan bidra till kunskaper om andra sätt att organisera en skola och ett läraruppdrag, men framför allt kan den bidra till nya perspektiv på den egna yrkesvardagens möjligheter och utmaningar. Valet av att besöka just franska skolor grundades dels på arbetsdelningen med CPE-personal som sedan 1970-talet tagit ansvar för det elevsociala arbetet på skolorna i Frankrike. Dels finns det även en åtskillnad mellan privat och offentlig sfär i det franska samhället, vilket får betydelse för hur man organiserar skolan, hur man tilldelar ansvar och befogenheter etcetera (jfr Hentati, 2017).

Huruvida besöken på franska skolor verkligen blev ”en kontrast” mot yrkesvardagen hemma i Sverige blev slutligen en empirisk fråga.

## Resultat

Då det gäller läraryrkets utsträckning blev det möjligt att tematisera det empiriska materialet med hjälp av frågorna *var*, *när* och *vad*. Dessa tre kategorier redovisas i tur och ordning nedan, följt av en kategori som istället svarar på frågan *hur*. Den kategorin är då kopplad till yrkesgränsens konstitution, det vill säga huruvida gränsen är given på förhand eller ständigt förhandlad och återskapad.

### Plats – gränser för *var* på skolan man arbetar

De texter som skrevs innan resan innehåller ofta konkreta händelser från lärarvardagen i olika sammanhang och på olika platser på skolorna. Det är svårt att i dessa texter identifiera några tydliga ”trösklar” som lärarna rent fysiskt kan passera för en kort paus eller där de kan slippa att plötsligt bli avbrutna av något. I en text önskar läraren att åtminstone personalrummet kunde få bli ”en plats för återhämtning” och i en annan text ges en levande bild av hur det kan se ut när dörren till personalrummet ständigt slits upp och ”10 elever sladdar förbi med tjo och tjim på väg för att hämta datorer”. Inför resan funderar en lärare på om de franska lärarna har några ”fredade zoner” eller om de också är ”ständigt tillgängliga” var de än befinner sig på skolan.

Efter resan beskriver en lärare sina upplevelser enligt följande:

Angående lugnt och skönt så upplever jag att de franska lärarna verkar få vara ifred på ett annat vis. Alla elever är ute på rasterna, inga elever är i korridoren, inga kommer till personalrummet.

Förutom personalrummet noterar några lärare hur matsalen också blir något av ”en fredad zon” för lärarna i de franska skolorna. Här kan man äta i lugn och ro eftersom CPE och CPE-assistenterna har huvudansvaret för eleverna under lunchen. De franska lärarna sitter till och med och äter i ett avskilt rum i lokalen och här funderar några informanter om att de i sitt lärararbete ändå skulle vilja fortsätta möta barnen i andra



sammanhang, inte endast i klassrummet. De franska lärarnas kontakt med eleverna verkar endast ske i klassrummet, och då är det fullt fokus på ämnet och undervisningen. Andra informanter börjar jämföra med hur det är på skolan hemma och menar att just matsalen nog kunde bli ”en plats där någon annan än just läraren har ansvar för eleverna”. En lärare berättar hur några elever på hennes skola börjat missköta sig i matsalen vilket inneburit att denna lärare nu behövt stanna kvar ...

... tills alla elever är klara så jag får med dem ut. Det i sin tur resulterar i att jag inte får ut hela min rast.

I relation till *var* man som lärare arbetar eller inte finns det ytterligare två platser som diskuteras i lärartexterna: skolgården och skolkorridorerna. Under skolbesöken noteras att de franska lärarna inte gick ut på gården för att rastvakta när eleverna hade rast. Man hade heller inte huvudansvar för att hålla ordning i korridorerna mellan lektionerna, eftersom CPE-personal sköter detta. Detta blev en skarp kontrast till hur det fungerade på skolorna hemma och ordet ”rastvaktande” är ett av de vanligaste orden när informanterna själva listar upp arbetsuppgifter de önskar slippa. Som rastvakt kan man behöva hantera elevkonflikter som plötsligt uppstått, en hantering som ibland tar av lektionstiden, och här skulle man gärna se kompletterande personal även på skolor i Sverige. Informanterna beskriver hur rastvaktandet hemma i Sverige innebär att yrkesgränserna utvidgas rent rumsligt, från klassrummets fyra väggar till schemalagda uppdrag på skolgården eller i skolkorridorerna. Därtill kan oförutsedda incidenter på olika platser i skolan behöva hanteras vilket ytterligare vidgar den rumsliga gränsen för läraruppdraget.

Vad gäller skolrasterna kan dessa också utgöra övergång till en annan aspekt av ”gränser” i läraryrket. Lärarna beskriver inte endast gränser med avseende på *var* på skolan man arbetar. Man måste också reflektera över, menar lärarna, gränserna för *när* man arbetar och när man istället har tid (eller borde ha tid) att själv ta en paus, gå på toaletten, prata lite privat med en kollega utan att bli störd eller liknande. Sådana gränser handlar alltså om tid.

### Tid – gränser för *när* man arbetar

Innan resan är lärarnas texter fyllda med berättelser om ett dynamiskt och intensivt inre liv på skolorna som de arbetar på. Det finns en charm med allt oförutsägbart som kan uppstå i lärarvardagen, betonar några informanter, samtidigt som intensiteten också upplevs som påfrestande:

Många gånger slits man mellan att faktiskt prata med och lyssna på eleverna, och att stressa iväg för att ha lektion med en annan klass eller komma i tid till inbokade möten med t.ex. elevhälsan.

I citatet ovan kan man ana att tiden kan vara en parameter att beakta då det gäller läraruppdragets gränser. I texterna skriver lärarna om tid för egen rast och tid för att gå på toaletten vilket skulle underlättas om ...

## Scenkonst eller gatuteater?

... andra tar ansvar för mina barn .../... till exempel på raster och under lunchen. En rejäl lunchpaus med möjlighet att gå en promenad eller göra privata ärenden kunde vara ett sätt som jag tycker avgränsar vårt jobb. Eller en planerad gemensam fikarast på förmiddagen kanske vore något att satsa på?

Under besöken på de franska skolorna fanns det sedan särskilt en detalj som uppmärksammades av informanterna som har med avgränsning av tid att göra: Den skolgemensamma *ringklockan* som högt och tydligt signalerar tid för rast, tid för lektion, tid för lunch etcetera. ”Alla kom i tid, tack vare den gemensamma ringsignalen” skriver en lärare, och flera av dem minns en tid då en skolgemensam ringklocka även användes på skolor i Sverige:

Jag har saknat ringklockan eller liknande, som markerar lektionens början och slut. För mej är det ett sätt att effektivisera och markera att nu gäller det.

En annan lärare menar också att ringklockan är ett exempel på en tydlig ”markering” som kan frigöra tid för lärare:

Det skulle jag vilja ha tillbaks för att frigöra tid för lärare och övrig personal till att ha möjlighet att ha vardagliga pedagogiska diskussioner, förbereda nästa lektion, eller rent av hinna säga hej till varandra eller gå på toaletten.

Samtidigt finns det i lärarnas texter ibland resonemang om att man måste vara lite flexibel som lärare, och att det finns en inbyggd charm i det dynamiska och oförutsägbara. Man behöver vara en kreativ problemlösare i vardagen och detta kan också vara lustfyllt. Det finns alltså en dubbelhet i datamaterialet då lärarna från Sverige ibland upplever en allt för rigid struktur för de franska lärarnas arbete.

Läraryupdragets gränser diskuterades alltså i termer av både *var* och *när*. De allra flesta resonemang i lärartexterna handlade dock om *vad* man arbetar med som lärare, eller vad man (inte) bör arbeta med som lärare. Det handlade då om skillnaden mellan ett renodlat undervisningsuppdrag och ett mer vidgat uppdrag.

### Innehåll – gränser för *vad* man arbetar med

I de texter som lärarna skrev hemma i Sverige, inför Frankrikebesöket, återfanns flera beskrivningar av ett läraryupdrag långt utöver undervisning. Ett konkret exempel var att dagligen medicinera elever med diabetes eller ADHD, vilket man som lärare tyckte egentligen borde vara skolsköterskans uppgift.

I min grupp finns två diabeteselever, en med hjärtruscher, en med svår migrän och sen lite astma och så. Tänk vad många roller en lärare har och så mycket kunskap inom olika områden. Mycket tid läggs ju på olika internetforum kring dessa elever.

Ett annat dagsaktuellt exempel var att behöva sanera klassrumsgolvet, då en elev hade fått plötslig magsjuka; en sanering man som lärare tyckte egentligen borde vara

lokalvårdarnas uppgift. Men i relation till lokalvårdare och skolsköterskor var lärargränserna mer flytande och flexibla, enligt lärarnas erfarenheter.

Våra arbetsuppgifter och roller är oändligt många. Jag är inte utbildad sjuksköterska och kapabel att ta hand om våra diabetesbarn, jag får inte 500 kronor extra om jag måste torka en spyta, jag har ingen examen i samtalsterapi, jag har ingen polisutbildning för att ingripa om en obehörig tar sig in i skolan och försöker föra bort ett barn. Nej, jag har framförallt ämneskunskaper och didaktiska kunskaper, vad ska vi lära, hur ska vi lära, varför ska vi lära.

I gruppen fanns det därmed en enighet om ett allt för brett läraruppdrag, samtidigt som en tydlig olikhet i gruppen också blev synlig under våra träffar. Det handlade då om huruvida man borde renodla undervisningsuppdraget och tona ned det relationella omsorgsuppdraget, eller om det relationella omsorgsuppdraget istället borde ses som en bärande del i läraruppdraget. En informant betonade exempelvis att man alltid måste ”vara beredd att ta tag i elevkonflikter”, medan andra betonade risken för att sådant arbete inkräktar på undervisningen och att andra vuxna på skolan snarare borde hantera elevkonflikter.

Under besöken i Frankrike fanns det sedan en fascination hos de svenska lärarna över hur lektionstiden verkligen utnyttjades till undervisning och hur lärare och elever på ett ganska självklart vis inordnade sig i detta mönster. Hemma kan man som lärare, funderar en informant efter besöken, ofta behöva motivera elever och föräldrar samt ...

... lägga ned så mycket kraft och energi på elevers/gruppers brist på hänsyn, disciplin och studievana. Att arbeta så mycket som vi gör idag med värdegrundsfrågor på så basal nivå, med elever i årskurs 4, ska inte behövas. Förutom att det tar kraft och energi tar det också tid från undervisningen.

Samtidigt finns det bland lärargruppen tankar om att värdegrundsfrågorna är minst lika viktiga som ämnesundervisningen, och dessa resonemang är ofta förbundna med en viss hållning till eleverna och till klassrumsklimatet:

Jag har alltid tyckt om att ha ett varmt och lite informellt klassrumsklimat. Att ha en personlig relation till mina elever är en del av min undervisningsfilosofi.

Efter besöken i Frankrike skriver en lärare att ”den sociala relationen mellan elever och lärare upplevde jag var väldigt liten”. Så ser det inte riktigt ut i skolorna hemma, påpekar lärarna samstämmigt, och en lärare förklarar att här hemma måste vi lärare dessutom ”ta itu med saker som är kopplade till föräldrarollen”:

Det kan vara att lära barnen att hålla ordning på sina saker, tilltala andra på ett trevligt och respektfullt sätt och passa tider.

## Scenkonst eller gatuteater?

De franska lärarna, i sin tur, verkade inte behöva ...

... avbryta sina lektioner för att reda i konflikter eller springa iväg från lektionen och lämna eleverna ensamma för att kolla vart en elev tagit vägen efter rasten t.ex.

Sammantaget finns det således i lärarnas texter resonemang om läraruppdragets omfattning och ovan har detta kategoriserats utifrån plats, tid och innehåll. Nedan redovisas en avslutande kategori som istället för uppdragets omfattning handlar om själva gränsens *konstitution*. Är yrkesgränsen redan given och institutionaliserad eller åter-skapar lärare varje dag sina yrkesgränser på olika vis?

### Yrkesgränser – något som redan finns, eller något man själv dagligen skapar?

Inför Frankrikesresan resonerar flera informanter om att det borde finnas en tydligare arbetsbeskrivning för lärare i Sverige.

Finns det kanske ingen arbetsbeskrivning för vårt yrke? Förväntas vi lärare göra en massa uppgifter som man i andra yrkesgrupper kan bortse ifrån med orden ”det ingår inte i mitt uppdrag” eller ”det står inte i vårt avtal”?

Som tidigare nämnts verkar skolsköterskor och lokalvårdare, enligt deltagarna, vara exempel på yrkesgrupper i skolan som faktiskt *har* en avgränsad arbetsbeskrivning. Men inte lärare.

I brist på tydlig arbetsbeskrivning behöver lärarna själva dagligen sätta gränser för sitt arbete. I det avseendet blir informanterna ibland lite självkritiska. ”Vi måste också ta ett större ansvar för vår egen arbetsmiljö”, skriver en lärare medan en annan menar att de behöver ”stå på sig lite mer”:

Vad kan vi själva rensa bort genom att stå på oss lite mer och vad rör vi inte över? Det tål att tänkas på.

Här anas en ”lösning” som i någon mån pekar mot att lärarna själva kan använda det friutrymme som finns för att skapa och upprätthålla gränser för uppdraget. Ett friutrymme riskerar ju samtidigt att missbrukas och dessutom riskerar det att uppstå olikheter inom och mellan skolor. En lärare som följer en Facebooktråd där lärare i Sverige beskriver sin vardag anar att ...

... det finns inga gemensamma riktlinjer och att det skiljer sig en hel del inom Sverige. Det är tydligt att kommunerna eller kanske till och med cheferna har sina egna riktlinjer och regler.

På plats i Frankrike blir reflektionerna om detta friutrymme kontrasterande med de ramar och strukturer som de franska lärarna istället arbetar inom. I texterna reflekterar informanterna över ”regelverket” på skolorna de besökt och att läraruppdraget

i Frankrike på ett sätt redan verkar vara ”klart bestämt”. Här finns saker att lära i Sverige och vi skulle, enligt en lärare, behöva ”större nationell enighet kring regler, uppförande, påföljder”:

Vi behöver en statligt styrd skola. Det ska inte skilja så mycket som det gör idag mellan olika kommuners eller till och med olika skolors regler och konsekvenser.

I anslutning till detta reflekterar lärarna över olika klassrumsklimat. Även om arbetsron var påtaglig i de franska klassrummen, ofta bättre än hemma enligt flera lärare, ville lärarna samstämmigt protestera mot bilden av att det alltid skulle vara kaos i den svenska skolan, så som det framstår i massmedia ibland. Vi jobbar väldigt hårt, betonar en lärare, och detta arbete ger faktiskt resultat:

Vi är skickliga lärare som kämpar för att få med alla elever på tåget och slår knut på oss själva för att skapa ett klassrumsklimat och undervisningssituationer som frambringar motivation och lust att lära hos eleverna. Vi hjälper, stöttar, pushar, handleder, samtalar och bryr oss om våra elever helhjärtat.

Resultatet av sådana ambitioner och sådana lärarinsatser blir ofta bra. Men det kräver kompetens och engagemang, betonar lärarna, för att lyckas agera inom alla dessa roller.

Sammantaget verkar lärarna i Frankrike mindre fria, eller mindre benägna, att öka eller minska sitt uppdrag medan mycket av detta gränsarbete idag vilar på den svenska lärarens axlar. I anslutning till detta funderar en informant över hur CPE-systemet skulle fungera hemma i Sverige, och kommer fram till att lärarna hemma säkert skulle hjälpa CPE-personalen på ett sätt som kanske inte alltid sker i Frankrike:

Under vår diskussion med flera CPE igår nämnde de ett av problemen med att samarbeta med lärare kring elevkonflikter. Lärare vill inte engagera sig i det. Det tror jag inte skulle vara ett problem i Sverige. Vi är så vana vid att se ”hela barnet” och skulle gärna bidra.

Här anas en benägenhet att jobba flexibelt över gränser, med ”hela barnet” i fokus, vilket är en genomgående ambition i hur informanterna beskriver sin yrkesgärning hemma i Sverige. Att lärare *inte* ”vill engagera sig” i elevkonflikter, så som antyds i samtalet med CPE i citatet ovan, skulle dock också kunna tolkas som en rimlig markering mot vad inom skolan just lärare bör hantera och vad andra yrkesgrupper inom skolan istället bör få hantera.

Sammanfattningsvis finns det i empirin en tematik som i ena ytterligheten beskriver hur lärare själva behöver skapa och upprätthålla yrkesgränser, samt resonemang om hur lärare måste bli *bättre* på att skapa och upprätthålla dessa gränser. I den andra ytterligheten finns det reflektioner om att yrkesgränserna snarare borde vara givna och institutionaliserade, gärna på nationell nivå, och då uppstår frågan huruvida

enskilda aktörer kan acceptera dessa ramar, alternativt vidga dem utifrån egna idéer om vad som är pedagogisk kvalitet eller vad som ingår i skolans uppdrag.

### Ett sammanfattande utfallsrum

Nedan redovisas ett sammanfattande utfallsrum, illustrerat med hjälp av en kontrasttabell som innehåller empiriska kontraster (jfr Miles, Huberman & Saldaña, 2014).

**Tabell 1:** Ett sammanfattande utfallsrum, illustrerat med hjälp av en kontrasttabell

TEMA	KATEGORI	KONTRASTER/KONTRAPUNKTER	
Läraryrkets utsträckning	<i>Vad</i> arbetar man med?	Renodlat undervisningsuppdrag	Vidgat uppdrag
	<i>Var</i> på skolan arbetar man?	Avgränsat till klassrummet	Hela skolmiljön
	<i>När</i> under skoldagen arbetar man?	Schemabunden regelbundenhet	Flexibelt utifrån situation
Yrkesgränsens konstitution	<i>Hur</i> dras yrkesgränsen?	Redan institutionaliserad	Under förhandling och ständigt återskapad i yrkesvardagen

Inom temat ”Läraryrkets utsträckning” återfinns tre empiriska kategorier, nämligen *vad* man arbetar med, *var* på skolan man arbetar samt *när* under skoldagen man arbetar. Respektive kategori kan förstås inom ramen för två ”kontrapunkter” (jfr Nagy Hesser-Biber & Leavy, 2010), vilket illustreras i de två sista kolumnerna.

Temat ”Yrkesgränsens konstitution” handlar istället om själva gränsens status och kännetecken. Detta tema innefattar kontrasterna att yrkesgränsen redan är institutionaliserad eller, som en kontrasterande ytterlighet, att gränsen istället är under förhandling och ständigt återskapad i yrkesvardagen.

I huvudsak beskrivs lärarbetet hemma i Sverige utifrån den sista kolumnen, med ett uppdrag som kan innebära ganska många olika arbetsuppgifter och där ständigt gränsarbete krävs av den enskilde läraren. Efter besöken i Frankrike noteras att sådant gränsarbete inte verkar vara lika aktuellt eller nödvändigt för de franska kollegorna. Informanterna tilltalas generellt av det institutionaliserade och tydliga uppdrag de tyckte sig se hos de franska kollegorna. Den gemensamma ringsignalen i de franska skolorna togs ofta upp i lärartexterna; ett prototypiskt exempel på en gemensam struktur i skolsamvaron. Detta har man saknat.

En viss ambivalens blir dock synlig i det empiriska materialet. Samtidigt som man längtar efter institutionaliserade strukturer som kan avlasta och avgränsa vill man inte tappa den charm som finns i läraryrkets oförutsägbarhet. Framför allt uttrycker man en oro över att en rigid struktur riskerar att helhetssynen på eleverna går förlorad. Elevernas situation i de franska skolorna är det som informanterna generellt tar upp då de reflekterar över vilka värden som riskerar att gå förlorade av ett mer avgränsat läraruppdrag. Man uppfattar också att lärarna i de franska skolorna arbetar mera

ensamma, vilket också bekräftades av flera samtal de hade med de franska kollegorna. Om ett renodlat undervisningsuppdrag skulle innebära att läraren blev mer ensam i sitt klassrum skulle man samfällt sakna det samarbete man återkommande har med sina lärarkollegor.

## Diskussion: Scenkonst eller gatuteater?

På vilket sätt kan resultaten förstås utifrån Turners begreppspar *communitas/structure*, som beskrevs i introduktionen? Någon självklar koppling kan vara svår att göra i många fall, men det finns vissa empiriska exempel som pekar i den ena eller andra riktningen. Det kan handla om lärarnas fascination över den skolgemensamma ringklockan som markerar tröskel för olika aktiviteter och förväntningar. Detta har vi lämnat bakom oss på våra skolor, beskrev några av de erfarna svenska lärarna, och för att undvika elevbråk och trängsel tar klasserna nu rast vid olika tillfällen (och ibland tar olika elevgrupper eller enskilda elever rast vid olika tillfällen). En given struktur har ersatts med flexibla lösningar för att anpassa verksamheten efter olika behov. Ett annat exempel på ”structure” är den rumsliga avgränsningen av lärares arbete, som lärarna lade märke till under besöken i Frankrike. Lärarna i Frankrike arbetade i klassrummet med undervisning. De arbetade inte flexibelt i skolkorridorer när det behövdes, ej heller ute på skolgården eller i matsalen.

För att mer exakt diskutera lärares arbetsvillkor kan Turners dialektiska perspektiv uppmärksammas. Turner betonar vikten av växling mellan *communitas* och *structure*, det förefaller som om människan behöver ”participate in both modalities” (Turner, 2008).

I en flexibel och informell *communitas*miljö blir det därmed centralt att den enskilde läraren kan bidra till momentan *structure*. Sådana momentana inramningar är inte bara teoretiskt rimliga, utan i allra högsta grad praktiskt nödvändiga (jfr Nordänger, 2017). Läraren behöver i sådana sammanhang ha en välutvecklad ledarskapsförmåga; att kunna bryta av det vaga spontana samspelet och i ett sådant avbrott söka stöd i rummet för traditionella hierarkiska elev- och lärarroller. Förmågan att på ett självklart sätt kunna samla unika *personer* mot ett gemensamt fokus, samt då kunna visa att det blivit dags att träda in i hierarkiska *roller*; detta blir en kritisk dimension för lärarens arbete och hållbarhet. Det kan också stundtals bli en tung börda på den enskilde lärarens axlar.

Hur blir det då för en lärare som arbetar i en mer tydlig *structure*miljö? Arbetet förefaller mer förutsägbart, rolltagandet mer institutionaliserat och förgivettaget av alla parter. I enlighet med tidigare resonemang blir det, i en formaliserad *structure*miljö, dock centralt att läraren istället kan bidra till momentan *communitas*. På så vis kan lärare och elever få ana personen bakom rollen, om än för ett ögonblick, vilket kan vitalisera klassrumsklimatet men också bidra till hållbarhet för alla inblandade.

Sådana momentana *communitas* beskriver Aspelin (2015) som ”the elementary forms of educational life”. Turner poängterar samtidigt att sådana spontana vitaliserande ögonblick endast blir möjliga inom ramen för en tydlig struktur.

## Scenkonst eller gatuteater?

... *communitas* as seen from the perspective of structure, or as incorporated into it as a potentially dangerous but nevertheless vitalizing moment, domain, or enclave. *Communitas* is, existentially speaking and in its origins, purely spontaneous and self-generating. The “wind” of existential *communitas* “bloweth where it listeth”. It is essentially opposed to structure, as antimatter is hypothetically opposed to matter. (Turner, 1974, s. 243)

En tänkt situation där structure är institutionaliserat och där det råder *brist på* spontan vitaliserande *communitas*; detta är en situation som ingen av informanterna önskar arbeta i enligt datamaterialet. Detta riskerar leda till det som Johan Asplund benämner ”abstrakt socialitet”; ett samspelelmönster där abstrakta roller förhåller sig till varandra på ett instrumentellt vis med risk för känslomässig utarmning och i förlängningen ohälsa och sjukskrivningar (Asplund, 1987; Nordäng, 2002).

Då lärare själva beskriver tjusningen med yrket nämner de påfallande ofta oförutsedda ögonblick av ”att mötas”, momentana upplevelser av att verkligen *se* varandra i klassrummet. Teoretiskt kan detta förstås som upplevelser av att en given struktur plötsligt bryts och *människor* – inte roller – möts i ett kreativt, spontant och lekfullt samspel som kan vara över på några ögonblick (jfr Aspelin, 2015; Lindqvist & Nordäng, 2007). Men därefter behövs, utifrån detta perspektiv, en återgång till structure med dess tätare atmosfär och givna ramar. Risker finns alltid att en ideologiskt driven *communitas*-diskurs intimiserar och informaliserar samspelet, slätar ut hierarkier och lämnar mycket åt lärarens personlighet och individualitet.

Den som spelar gatuteater *kan* såklart fånga de förbipasserandes uppmärksamhet, men det krävs ett engagemang och en förmåga att transformera människor som strövar förbi till momentan publik med gemensamt riktad uppmärksamhet. Den förmågan och det engagemanget blir inte lika avgörande för den som istället spelar rollen inne på scenen i teatersalongen, med publiken riktad mot sig och med övriga arrangemang som stöd för framträdandet. Båda fallen kan resultera i god teater och värdefulla upplevelser, men ”skådespelarna” arbetar med olika förutsättningar.

## Slutord

I tider av lärarbrist och lärarstress råder allmän konsensus om vikten av att renodla och avgränsa uppdraget. Denna studie indikerar att man inte endast bör uppmärksamma *vad* lärare bör arbeta med. Som komplement bör man även diskutera avgränsningar i termer av *var* på skolan man förväntas arbeta samt *när* man förväntas vara tillgänglig och *när* man istället kan ägna sig åt planering, förberedelser, egen rast och vila etcetera. Eftersom skolors villkor och förutsättningar skiljer sig åt behöver mycket beslutas och organiseras utifrån lokala behov (jfr Larsson & Löwstedt, 2014), samtidigt som detta idealt sett behöver balanseras med centrala eller nationella riktlinjer och beslut. ”Det ska inte skilja så mycket som det gör idag”, reflekterar en lärare från studien. Om uppdraget innefattar helt andra arbetsuppgifter i skola A, jämfört med skola B eller C, blir den gemensamma yrkesidentiteten vag och yrkesgränserna otydliga.



Här bör nämnas att svenska staten börjat återta initiativet med avseende på ansvar och kontroll. Det pågår alltså en sorts "recentralisering" i det avseendet (jfr Forsberg & Roman, 2017). Därtill är gällande läroplan tydligt resultat- och innehållsorienterad, vilket kan jämföras med det fokus på "kompetenser" som Lpo 94 innehöll, eller det fokus på processer och utveckling som Lgr 80 innebar (Wahlström, 2015).

Kan sådana förändringar leda till att lärare nu börjar få enklare att uppfatta en tydlighet i uppdraget, eller att sådana policyförskjutningar åtminstone kan bidra till ett förtydligande i den konkreta lärarpraktiken? Wood (2017) förklarar att avsedda förändringar alltid bjuder ett visst initialt motstånd. Skolororganisationer utvecklar över tid ett "paradigm" som de arbetar utifrån; en sammanhållen mer eller mindre medveten idé om skolans uppdrag:

This allows the organization to understand its own cultures and operations in relatively clear and positive terms. However, if for legitimate reasons this paradigm is called into question, it is often difficult to move people from it, to establish a different worldview. This shift may result in organizational resistance as individuals are forced into new ways of thinking and working. (Wood, 2017, s. 33–34)

Här uppstår också frågan hur den enskilda läraren kommer att förhålla sig till ett renodlat uppdrag. Troligen kommer vissa att uppleva ett avgränsat yrkesuppdrag som ett *avgränsande* yrkesuppdrag. Sveriges lärarkår är en heterogen yrkeskår, åtminstone med avseende på de olika lärarutbildningar man har med sig och hur dessa lärarutbildningar definierat uppdraget. Kommer kåren att sluta sig samman och gemensamt lämna över vissa arbetsuppgifter till motsvarande CPE-personal, eller kommer enskilda lärare att göra motstånd mot ett avgränsat undervisningsuppdrag?

## REFERENSER

- Ackesjö, H. (2019). Borde svenska lärare bli mer franska? – en essä med reflektioner över lärararbetets gränser, structure och communitas. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 24(2).
- Aristotle. (2011). *Nicomachean Ethics*. The University of Chicago Press.
- Aspelin, J. (1999). *Klassrummets mikrovärld*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Aspelin, J. (2015). The elementary forms of educational life: understanding the meaning of education from the concept of "social responsivity". *Social psychology of education*, 18(2).
- Asplund, J. (1987). *Det sociala livets elementära former*. Bokförlaget Korpen.
- Björk, L., Stengård, J., Söderberg, M., Andersson, E. & Wastensson, G. (2019). Beginning teachers' work satisfaction, self-efficacy and willingness to stay in the profession: A question of job demands-resources balance? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1688288>
- Feldreich, S. (2019, mars). "När 25 egon samlas blir det problem". *Lärarnas Tidning*. <https://lararnastidning.se/nar-25-egon-samlas-blir-det-problem/>
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3–56.

## Scenkonst eller gatuteater?

- Forsberg, E. & Román, H. (2017). Styrningen av den obligatoriska skolan – Mellan stabilitet och förändring. I U. P. Lundgren, R. Säljö, C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare*. Natur & kultur.
- Frykman, J. (1998). *Ljusnande framtid. Skola, social mobilitet och kulturell identitet*. Lund: Historiska media.
- Gardesten, J. & Fonseca, L. (2019). Att hantera lärarbristen: Erfarenheter från skolor som anställt heltidsmentor. *Educare* (3), 34–48.
- Goffman, E. (2009). *Jaget och maskerna: en studie i vardagslivets dramatik*. Norstedts Akademiska Förlag.
- Gough, N. (2012). Complexity, complexity reduction, and 'methodological borrowing' in educational inquiry. *An International Journal of Complexity and Education*, 9(1), 41–56.
- Göranzon, B. & Hammarén, M. (2007). Dialogseminariemetodik – bakgrund och manual. I P. Tillberg, J. Svartheden & D. J. Engstedt (Red.), *Uppdrag Utland: Militära exempel från internationella uppdrag* (s. 111–116). Försvarshögskolan.
- Hennessy, J. & Lynch, R. (2019). Straddling the marshy divide: Exploring pre-service teachers' attitudes towards teacher research, *Educational Review*, 71(5), 595–616.
- Hentati, J. (2017). En lektion i gemenskap. *Ordning och (o)reda bland lärare i Malmö och Marseille* (Doktorsavhandling). Stockholms universitet.
- Hetherington, L. (2013). Complexity thinking and methodology: The potential of 'complex case study' for educational research. *Complicity: An International Journal of Complexity in Education*, 10, 71–85.
- Jacobson, M. J. (2019). Complexity conceptual perspectives for research about educational complex systems. *The Journal of Experimental Education*. <https://doi.org/10.1080/00220973.2019.1652138>
- Landahl, J. (2006). *Auktoritet och ansvar. Lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning*. Arbetsliv i omvandling 2006:2. Arbetslivsinstitutet.
- Larsson, P. & Löwstedt, J. (2014). *Strategier och förändringsmyter – Ett organiseringsperspektiv på skolutveckling och lärares arbete*. Studentlitteratur.
- Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A. & Thornberg, T. (2019). Boundaries as a coping strategy: Emotional labour and relationship maintenance in distressing teacher education situations, *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 634–649. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1652904>
- Lindqvist, P. & Nordäng, U. K. (2007). "Lost in translation?" Om relationen mellan lärares praktiska kunskaper och professionella språk. *Pedagogisk forskning i Sverige* 12(3), 177–193.
- Lindqvist, P., Ackesjö, H., Fonseca, L., Gardesten, J., Herrlin, K., Klope, E. & Johansson, M. (2020). *(Lärar)avlastande yrkesgrupper – Var går gränserna?: En studie om nya fördelningar av och förhandlingar om arbete i skolan* (s. 106). Kalmar & Växjö, Linnaeus university.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis – a methods sourcebook*. Sage Publication.
- Nagy Hesser-Biber, S. & Leavy, P. (2010). *Handbook of emergent methods*. The Guilford Press.
- Nordäng, U. K. (2002). *Lärares raster. Innehåll i mellanrum*. *Studia psychologia et paedagogica*, Malmö.
- Nordäng, U. K. (2017). Hur lärarkvalitet framträder – om ramverk och fasader. I P. Gerrevall (Red.), *Att bedöma lärarkvalitet – skicklighet, lämplighet & kompetens* (s. 91–105). Natur och Kultur.
- Persson, S. & Tallberg Broman, I. (2019). *Hög sjukfrånvaro och ökad psykisk ohälsa: Om dilemman i förskollärares uppdrag*. Förskoleförvaltningen.

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education, 20*(1), 15–37.
- SOU 2002:67. *Industrisamhällets kulturarv*. Fritzes Offentliga Publikationer.
- SOU 2018:17. *Med undervisningsskicklighet i centrum – ett ramverk för lärares och rektorers professionella utveckling* Fritzes Offentliga Publikationer.
- Stenhouse, L. (1988). Artistry and teaching: The teacher as focus of research and development. *Journal of Curriculum and Supervision, 4*(1), 43–51.
- Strannegård, L. (2014, 2 februari). Lär av den franska skolans metod att avlasta lärarna. *Dagens Nyheter*. <https://www.dn.se/debatt/lar-av-den-franska-skolans-metod-att-avlasta-lararna/>
- Turner, V. (1974). *Dramas, fields, and metaphors – symbolic action in human society*. Cornell University Press.
- Turner, V. (2008). *The ritual process – structure and antistructure*. Aldine Transaction.
- Tyler, W. B. (1985). The organizational structure of the school. *Annual Review of Sociology, 11*, 49–73.
- Wahlström, N. (2015). *Läroplansteori och didaktik*. Gleerups.
- Wood, P. (2017). Overcoming the problem of embedding change in educational organizations: A perspective from normalization process theory. *Management in Education, 31*(1), 33–38.