

Lärarstudenters argument för skolans rumsliga organisering



Jens Gardesten

Lektor i pedagogik, Institutionen för didaktik och lärares praktik, Linnéuniversitetet



Katarina Herrlin

Lektor i pedagogik, Institutionen för didaktik och lärares praktik, Linnéuniversitetet

I denna artikel presenteras lärarstudenters perspektiv på elevers rumsliga handlingsutrymme i framtidens skola. Studenterna fick utifrån vinjettmetodologi möjlighet att argumentera för hur en skola borde organiseras utifrån deras perspektiv. Argumenten för att öka elevernas rumsliga handlingsutrymme handlade om att lärarstudenterna i sin framtida lärarroll ville vara ständigt tillgängliga för eleverna, samt med hänvisning till skolvardagens oförutsägbarhet som gör att elever alltid bör ha tillgång till läraren, även under raster. Argumenten för att minska elevernas rumsliga handlingsutrymme innehöll dock också hänvisningar till skolvardagens oförutsägbarhet och till att läraren under arbetsdagen måste ha möjlighet till ostörd rast och förberedelse. Resultaten diskuteras inom ramen för komplexitetsteori där skolor ses som dynamiska sociala system där rutiner och strukturer kan bidra till nödvändig komplexitetsreduktion. Sammanfattningsvis bidrar artikeln med perspektiv på hur organiseringen av framtidens skola kan stödja omsorgs-

uppdraget och tillsynen över eleverna, parallellt med en rimlig arbetsmiljö för både lärare och elever.

Denna artikel bygger på ett forskningsprojekt som handlar om hur skolor kan organiseras med avseende på strukturer och rutiner. Mer specifikt innehåller artikeln empiri där lärarstudenter argumenterar för hur elever kan få tillgång till olika rum i skolbyggnaden. Lärarstudenterna i studien kunde, ett år in i lärarutbildningen, konstatera att övningsskolorna i programmet verkade ha olika sätt att reglera sådan tillgång för eleverna. Det handlade exempelvis om huruvida klassrumsdörren eller dörren till skolbyggnaden stod öppen, stängd eller till och med låst under morgonen. Det handlade också om när, och i så fall hur, elever hade tillgång till lärares personalrum och arbetsrum. Lärarstudenternas olika erfarenheter och funderingar bidrog till att en enkät skapades, där de fick möjlighet att skriftligt sammanfatta sina tankar om hur en skola skulle kunna organiseras. Deras reflektioner handlade ofta om rumsliga eller spatiala perspektiv på skolan, i relation till lärares arbetsmiljö men också i relation till omsorg och fostran av eleverna. Syftet med studien är sammantaget att bidra med kunskap om skolans rumsliga organisering utifrån hur framtidens lärare argumenterar och resonerar.

Rumsliga aspekter på skolans inre liv

Forskning på rumsliga aspekter av skolan kan bidra med perspektiv på hållbarhet och arbetsmiljö – för både lärare och elever – men också med didaktiska perspektiv på hur elevers lärande kan stimuleras inom

ramen för olika fysiska rum i skolbyggnaden. Bland annat finns det studier på effekterna av "open learning environments", det vill säga effekterna av att skolor kompletterar eller ersätter traditionella klassrumsmiljöer med andra rum, utrymmen och möblemang i skolbyggnaden (Niemi & Katila, 2022). I relation till "open learning environments" framstår klassrummet som en kontrast med en tydligare inramning och med mer etablerade förväntningar på hur man interagerar (Gardesten et al., 2021). Klassrummet kan på så vis bidra till stabilitet för eleven och möjlighet att ägna uppmärksamhet och energi åt annat än att upprätthålla olika fasader inför andra (Niemi & Katila, 2022; Goffman, 2024).

Vidare kan klassrummets dörr, precis som övriga dörrar i skolbyggnaden, ses som en fysisk artefakt som reglerar sociala processer och utfall. I Billmayers avhandling *Ska dörren vara öppen?: Disciplin i klassrummet i Sverige och Tyskland* (2015) noteras en svensk klassrumsordning där "dörren är öppen under lektionen, lärare och elever kan röra sig in och ut" (s. 123). Den öppna dörren ökar möjligheten för eleven att välja var och hur den studerar, samtidigt som läraren kan förflytta sig och vända sig mot enskilda elever som har sina individuella behov (Billmayer, 2015).

Ur ett rumsligt perspektiv framstår en öppen dörr kunna bidra till ett ökat flöde och ett ökat handlingsutrymme för olika individer. Ett sådant ökat handlingsutrymme bär på positiva konnotationer. Men ökat handlingsutrymme riskerar också att stabiliteten i "systemet" rubbas och att oförutsägbarheten ökar (Koopmans, 2014; Hawkins & James, 2016). En skola fungerar som ett dynamiskt öppet system, vilket skiljer den från de slutna system som fungerar mer linjärt och med en mer förutsägbar kausalitet. För att dynamiska öppna system som skolor ska bli effektiva och funktionella kan det krävas "complexity reduction" (Hetherington, 2013; Gough, 2012).

Stängda dörrar kan i det här avseendet bidra till komplexitetsreduktion, till struktur och förutsägbarhet, oavsett om det handlar om klassrumsdörrar, dörrar till personalrum eller till arbetsrum. Exempelvis kan en stängd och låst skolbyggnadsdörr på morgonen reglera att elevernas rastaktiviteter sker på skolgården fram till skolstart, i stället för inne i korridorerna eller i klassrummen. Möjligheten kan då öka för lärare att på morgonen hinna planera, kopiera och förbereda mer ostört. Förutsägbarheten ökar och ur ett arbetsmiljöperspektiv framstår just förutsägbarhet som en tydligt stärkande faktor (Kwak et al., 2019). Forskning på lärarstudenters upplevelser under praktik indikerar också vikten av att just arbetsmiljön i skolan behöver stärkas för att bidra till blivande lärares hållbarhet och trivsel (Caires et al., 2012). I det här avseendet framstår stängda dörrar, kanske i kombination med regler, strukturer och rutiner, kunna bidra med förutsägbarhet och stabilitet inom systemet, vilket kan vara värdefullt för alla som verkar inom det.

Samtidigt framstår öppna dörrar som en mer rimlig hållning inom ramen för en demokratisk medborgarfostran. Öppna dörrar och ständig tillgång till personalrum, arbetsrum, klassrum och liknande ökar elevernas potentiella handlingsfrihet, men inte nödvändigtvis det reella utfallet. Det kan finnas demokratiskt framförhandlade regler och normer om var man som elev bör befinna sig, och dessa normer kan vara möjliga att respektera samt ibland kanske inte respektera och i så fall lära sig något av det. Stängda och låsta dörrar gör att eleverna inte kan träna sådant ansvarstagande och heller inte få möjlighet att lära sig något av att någon gång ha brutit i ansvarstagande. Här förefaller de öppna dörrarna och det större handlingsutrymmet innefatta en mer utvecklad demokratisk potential.

Då det gäller läraryrket så kan det vara av betydelse med tillgång till en "bakre region" (Nordängers, 2002; Goffman, 2004), det vill säga en plats där man kan

vara förtrolig och avslappnad med kollegor, i kontrast till de framträdanden som läraren i övrigt är upptagen med framför elever och föräldrar. I rumsliga termer innebär detta ofta ett personalrum dit läraren kan dra sig tillbaka en stund innan det blivit dags för nästa framträdande. Den bakre regionens förtroliga sfär är dock inte alltid trivsamt eller trevligt. "Det personliga och förtroliga är också det kritiska, trista, trötta, slit-samma och besvärliga" (Nordängers, 2002, s. 185). Nordängers studie pekar på att eleverna inte ska behöva utsättas för denna förtrolighet: "Eleverna har rätt till ett framträdande!" (s. 185). Lärarnas bakre region är, utifrån detta perspektiv, inte endast viktig för lärarna själva utan även för eleverna på lång sikt.

Användningen av en bakre region tenderar dock att minska i takt med de ökade krav på tillgänglighet och interaktionsberedskap som samtidens lärare kan uppleva; krav som stundtals utvecklas till en internaliserad norm och till intensifiering av yrket (Ballet & Kelchtermans, 2008; Nordängers, 2002). Detta innefattar inte endast rumsliga aspekter utan även tidsliga (Lindqvist, 2002; Wood, 2019; Gardesten et al., 2021). Det kan ta sig uttryck i att läraren, mellan lektionstiderna, ägnar tid åt att jaga kollegor för att få information, eller själv blir jagad av personal och elever av olika anledningar (Nordängers, 2002).

Detta kan tydligt kopplas till rumsliga dimensioner av skolans inre liv, vilket utgör huvudfokus i denna artikel. Hur argumenterar lärarstudenter, det vill säga blivande lärare, angående sådana rumsliga dimensioner? Vilka möjligheter och utmaningar lyfter de fram?

Lärarstudenters förhoppningar och farhågor

Lärarstudenters uppfattningar om rumslig organisering kan, på ett övergripande plan, kopplas till deras föreställningar om skolans funktion och lärarens uppdrag. Sådana föreställningar har delvis sin grund i egna erfarenheter av skolan, då de själva var elever (Lortie,

2020; Priyadharshini & Robinson-Pant, 2003). Det handlar dels om positiva erfarenheter, exempelvis lärare som inspirerat och motiverat dem att söka sig till yrket, dels om negativa erfarenheter och en vilja att som lärare bidra till att elever inte får den undermåliga verksamhet som man själv tycker sig fått som elev i skolan.

Generellt hoppas lärarstudenter att kunna bli ett viktigt stöd för eleverna, och studenterna ser framför sig ett meningsfullt yrke där man kan göra nytta för unga människor på olika sätt. Flera forskningsresultat indikerar att lärarstudenter många gånger motiveras av altruistiska faktorer och viljan att göra gott bland barn och unga (Fray & Gore, 2018; Thomson et al., 2012; Wolf et al., 2021).

Sådana föreställningar kan påverka hur miljön organiseras rent rumsligt, i termer av handlingsutrymme för olika aktörer i skolan. Exempelvis kan föreställningar om barn bidra till hur man organiserar miljön rent fysiskt (jfr Nordin-Hultman, 2004), i termer av vilka utrymmen barnen har tillgång till vid vilka tidpunkter under dagen.

Angående elevsyn och skolans uppdrag pekar studier på att ämneslärarstudenter i lite högre grad framhåller ämneskunskapernas betydelse medan grundlärarstudenter betonar hela barnets utveckling, inklusive omsorg (jfr Bergmark et al., 2018). Grundlärarstudenter kan i sådana sammanhang beskriva hur en lärare bör fungera som en viktig "hjälpare", och även vara beredd att arbeta "terapeutiskt" med eleverna när det kan behövas. Som motiv för yrkesvalet riskerar dock detta bidra till en verklighetschock när man påbörjat yrkeslivet, och en "helper-identity" kan bli "maladaptive to teachers' remaining in the profession, due to unrealistic expectations of the professional role" (Bergmark et al., 2018, s. 12).

Om lärarstudenten har positiva erfarenheter av att interagera med barn, även på en informell nivå, kan det

bidra till en sorts överdriven optimism om hur bra det kommer gå att arbeta som lärare (Wolf et al., 2021). Verksamhetsförlagda kurser i lärarutbildningen (VFU) kan dock nyansera sådana föreställningar hos studenterna och för vissa studenter bidrar VFU även med insikten om att läraryrket inte passar dem (Sinclair, 2008). De som ändå fullföljer utbildningen drabbas ibland av en "praktikchock", vilket kan upplevas som ganska omskakande för den nya läraren (Dicke et al., 2015; Kim & Cho, 2014). De upplevelser som lärarstudenter och nyblivna lärare har av yrket beror alltså inte endast på vilka färdigheter eller förmågor de har. Om förväntningarna skiljer sig alltför mycket från den verklighet man möter i yrket, kan det också bidra till stress, ohälsa och till avhopp från yrkeslivet som lärare (Friedman, 2000). Vissa forskningsresultat indikerar att praktikperioderna ofta bidrar till mer nyanserade förväntningar på yrket, samtidigt som de kan bidra till oro för en framtida "praktikchock" (Kim & Cho, 2014). Detta kan vara intressant för föreliggande studie, eftersom informanterna var lärarstudenter som just hade avslutat sin första VFU-kurs i utbildningen.

Sammantaget kan föreliggande studie fylla en forskningslucka då det gäller lärarstudenters perspektiv på hur skolan bör organiseras, med tanke på arbetsmiljön för både lärare och elever. Mer specifikt handlar det om hur blivande lärare argumenterar för elevernas rumsliga handlingsutrymme i framtidens skola. Följande forskningsfrågor har väglett studien:

- Vilka argument använder lärarstudenter för elevers tillgänglighet till olika rum i skolbyggnaden?
- Hur kan lärarstudenternas argument förstås i relation till skolan som ett dynamiskt öppet system och i relation till hur blivande lärare uppfattar sitt uppdrag?

Metod

Genomförande

Studien är inspirerad av "vignette methodology" (Skilling & Stylianides, 2020), vilket i denna studie innebar att lärarstudenterna fick ta del av ett fiktivt scenario att ta ställning till. De fick möjlighet att besvara en enkät som inleddes med följande vinjett:

Du har fullföljt din lärarutbildning och fått jobb på en helt nystartad skola. Skolledningen beskriver hur detta ska bli en riktigt bra skola, för eleverna, för lärarna och för all övrig personal. Rektor vill nu ha din hjälp då det gäller själva organiseringen av skolan. Vilka skolrutiner kan vara viktiga, och vilka är onödiga enligt dig? Vänligen fyll i nedanstående enkät och bifoga gärna konkreta kommentarer eftersom rutinerna kan kopplas till såväl lärares arbetsmiljö som till elevernas skoltillvaro.

Vinjetten följdes av elva enkätfrågor där fyra av dem handlade om rumslig organisering av skolan. Med hjälp av vinjetten ökade möjligheten att nå lärarstudenternas föreställningar om yrkeslivet samt deras värderingar och prioriteringar för läraruppdraget (Skilling & Stylianides, 2020). Vinjettens fiktiva scenario minskade risken för att studentens svar skulle handla om utvärderingar av "hur det är nu", exempelvis utvärderingar av hur studentens VFU-skola fungerade. I stället blev det möjligt att formulera personliga ställningstaganden om hur det skulle kunna fungera eller hur det borde fungera på lärarstudentens framtida arbetsplats. Föreliggande studie framhåller således värdet av att studera liknande ställningstagande från blivande lärare, då sådan forskning kan ge information om blivande lärares prioriteringar, exempelvis då det gäller skolans organisering.

Efter vinjetten följde beskrivningar av olika skolrutiner som informanten kunde ta ställning till genom att kryssa

sa för "En bra skolrutin", "En ganska bra skolrutin", "En ganska dålig skolrutin" eller "En dålig skolrutin". Under respektive enkätfråga (respektive skolrutin) fanns det möjlighet att kommentera sitt svar eller bifoga skriftliga reflektioner angående den aktuella skolrutinen.

I denna studie analyserades svaren på följande fyra frågor:

- På morgonen ska skolbyggnadens dörr låsas upp tidigt, så att de elever som vill kan gå in i stället för att vara ute på skolgården.
- På morgonen ska klassrumsdörren vara öppen tidigt, så att de elever som vill kan gå in i klassrummet även innan lektionsstart.
- Lärarnas arbetsrum ska vara enkelt tillgängligt även för eleverna, om de skulle vilja nå läraren.
- Lärarnas personalrum ska vara enkelt tillgängligt även för eleverna, om de skulle vilja nå läraren.

Studenterna informerades om studiens syfte, att svaren skulle behandlas konfidentiellt och att det var frivilligt att delta. 45 av 72 studenter (63 %) fyllde i enkäten. Studenterna läste andra terminen på grundläroprogrammet, inriktning förskoleklass och årskurs 1–3 eller inriktning årskurs 4–6. De hade precis avslutat den första verksamhetsförlagda kursen (VFU I).

Analys

Initialt kopierades samtliga studentsvar från de fyra enkätfrågorna. Dessa svar sorterades i en tabell med fyra kolumner, en kolumn per enkätfråga. Därefter arbetade forskarna enskilt med en analys som syftade till att samla allt material som svarade mot följande forskningsfråga:

Vilka argument använder lärarstudenter för elevers tillgänglighet till olika rum i skolbyggnaden?

Efter diskussion och jämförelser mellan forskarnas analyser kunde en initial tematisering göras: dels fanns det svar från lärarstudenterna som argumenterade för att öka elevernas handlingsutrymme, dels fanns det svar som argumenterade för att minska elevernas handlingsutrymme. Den analytiska enheten var således olika argument, inte olika informanter. En utförlig kommentar från en informant kunde exempelvis bidra med argument för två kategorier, vilket i så fall innebar att båda dessa argument analyserades.

Vissa argument innehöll en tydlig utgångspunkt, exempelvis lärarens hållbarhet, elevernas arbetsmiljö eller en kombination av dessa två. Sådana eventuella utgångspunkter tydliggjordes under resultatpresentationen, via valda citat eller referat. Empiriska citat i resultatpresentationen kan ses som prototypiska representanter för den tematiska kategorin (Liu, 2024).

Vid redovisningen av studiens resultat valdes sedan empiriska citat som bedömdes representera kategorin på ett tydligt vis. Därefter påbörjades en fördjupad tolkning av resultatet, i relation till tidigare forskning och till studiens teoretiska perspektiv. Detta innebar ett återvändande till empiriskt material, kombinerat med ytterligare läsning av teori och tidigare forskning. Dessa fördjupande tolkningar av studiens resultat, vilket kan ses som ett latent innehåll, utgjorde slutligen ram för hur diskussionsdelen formulerades i artikeln.

Resultat

Resultatet består av två huvudkategorier. Argument för att öka elevernas rumsliga handlingsutrymme, respektive argument för att minska elevernas rumsliga handlingsutrymme. Inom respektive huvudkategori presenteras dels argument kopplade till elevernas situation, dels argument kopplade till lärarens situation.

*Att öka elevers rumsliga handlingsutrymme
– för elevernas skull*

Flertalet enkätsvar handlar om vikten av att öka elevernas handlingsutrymme under skoldagen. Många lärarstudenter argumenterar exempelvis för att skolbyggnadsdörren och klassrumsdörrarna ska vara öppna och olåsta under skoldagsstarten, fram till dagens första lektion. Några studenter nämner också värdet av att lärarnas arbetsrum och personalrum är tillgängliga för eleverna. Dessa svar är präglade av en omsorgstanke där lärarstudenterna gör en tydlig koppling mellan elevernas mående och ett stort rumsligt handlingsutrymme för dem. Med hänsyn till oförutsägbarheten under skoldagen kan det, enligt flera svar, alltid uppstå oväntade situationer som gör att elever måste ha möjlighet att nå läraren. När behov plötsligt uppstår behöver läraren "finnas för eleverna", enligt ett uttryck från en lärarstudent. Eleverna behöver känna den tryggheten, inte minst av etiska skäl. Det kan "hända något akut", påpekar en annan student. En regel om stängda dörrar skulle, enligt dessa enkätsvar, inte ta tillräcklig hänsyn till de unika och oförutsägbara situationer som alltid kan uppstå bland barn på en skola.

"Det kan ju vara så att det händer något allvarligt och då måste eleven ha möjlighet att kunna ta kontakt med läraren."

"Trygghet för eleverna att veta att någon lärare kan lyssna på problem eller om man undrar något viktigt under rasten."

De dynamiska och komplexa sociala processer som ständigt pågår på en skola kräver, enligt dessa svar, ett stort rumsligt handlingsutrymme för eleverna. Vetskapen om att de enkelt har tillgång till läraren om de skulle behöva, kan bidra till viktigt trygghet för eleverna.

För vissa elever blir det särskilt viktigt med ett stort rumsligt handlingsutrymme. Det finns elever, skriver

en lärarstudent, som kan behöva vara inomhus under raster "för att inte behöva känna sig utanför på skolgården" och kanske "sitta och läsa innan skolan börjar". Nedan resonerar andra lärarstudenter på liknande vis:

"Bra för de elever som kanske inte kommer till skolan samtidigt som sin kompis. Istället kan eleven gå in och på så sätt inte behöva känna sig utanför på skolgården."

"Kan vara en bra start för de elever som inte har den sociala interaktionen med de andra barnen."

Vissa elever kanske inte känner sig trygga ute och då måste det vara möjligt att välja att vara inomhus. Studenter skriver också om elever som kan ha haft en jobbig morgon hemma och då ska det ses som okej att få komma in: "... det finns elever som behöver prata med läraren innan lektionen". Vidare argumenterar lärarstudenter om att vissa elever kanske behöver extra möjligheter, medan elevgruppen i stort bör följa huvudregeln på skolan.

"För vissa elever blir det en trygghet att få komma in istället för att stå ute och kanske inte ha någon kompis på morgonen eller om eleven av annan anledning tycker det är jobbigt på morgonen."

*Att öka elevers rumsliga handlingsutrymme
– för lärarens skull*

Några enkätsvar handlar om att ett utökat handlingsutrymme för eleverna inte endast kan vara eleverna till gagn, utan även mer direkt vara fördelaktigt för läraren själv. Det kan handla om vad man som blivande lärare känner och tänker och vill med sitt framtida yrkesutövande. En lärarstudent skriver "Jag som lärare vill vara tillgänglig för mina elever under dagen jag är på arbetet". En annan resonerar om hur ständig

tillgänglighet kan skapa tillit mellan lärare och elever och utgöra "en stor del i relationsskapande" mellan lärare och elever. Öppna dörrar och tillgång till klassrummet ökar möjligheten för läraren att få en helhetsbild av hur enskilda elever mår och har det i stort.

"Så fort läraren har möjlighet att vara i klassrummet och ta emot eleverna, tycker jag att det är bra. Då kanske läraren har tid att prata med de elever som har behov av det och kolla av hur eleverna mår."

I linje med detta indikerar några enkätsvar att lärarstudenterna vill jobba relationellt och att elevers handlingsutrymme gör det möjligt för lärare att skapa tillit och möta eleverna när behov uppstår och när eleverna själva vill. Ett ökat handlingsutrymme för eleverna kan alltså vara direkt till gagn för läraren själv. Det ökar möjligheten att utveckla goda relationer med elever, i situationer då elever söker kontakt med läraren:

"Detta kan skapa tillit och möjligtvis vara en stor del i relationsskapande mellan elev–lärare."

Att minska elevers rumsliga handlingsutrymme – för elevernas skull

Flera argument handlar om att man snarare kan behöva organisera en begränsning av elevernas rumsliga handlingsutrymmen under skoldagen. Exempelvis förekommer det argument om att klassrumsdörrar och/eller skolbyggnadsdörrar kan behöva vara stängda före dagens första lektion.

Ett antal svar handlar om att eleverna själva kan ha mycket att vinna av ett begränsat handlingsutrymme. Öppna dörrar och fri tillgång till olika utrymmen gagnar inte alltid eleverna själva på lång sikt, enligt flera argument från lärarstudenterna. Om skolbyggnaden inte är tillgänglig under morgnarna ökar exempelvis

möjligheterna att samtliga elever "får leka av sig" utomhus före skolstart. Om eleverna får "röra lite på sig", resonerar lärarstudenterna, så bidrar det till att eleverna är "pigga när lektionen ska börja":

"Det är bra att eleverna får frisk luft och inte "hänger" i korridorerna."

"Barn behöver vara ute och röra på sig, på skolgården finns aktiviteter som de kan ägna sig åt."

Om samtliga elever är ute där "de vuxnas hjälp finns" ökar även möjligheten att få vuxen hjälp och tillsyn om och när det behövs. Öppna dörrar och fri tillgång till olika inomhus- och utomhusmiljöer riskerar alltså att enskilda elever blir osynliga och att viktig vuxeninteraktion försvåras. Vuxna får då svårare att ha en överblick. Antalet platser och rum där olika händelser kan inträffa bland barnen ökar, liksom risken att en vuxen inte är närvarande då det skulle behövas. Detta kan, enligt studiens empiri, vara en anledning till att ett begränsat rumsligt handlingsutrymme ibland kan vara bra för eleverna själva.

En begränsad handlingsfrihet kan även innebära andra fördelar för eleverna. Exempelvis kan det bidra till att utveckla viktiga förmågor, enligt några informantsvar. Lärarstudenterna menar då exempelvis att klassrumsdörren ibland bör förbli stängd och låst, som en del i ambitionen att lära barn ha tålamod och att "respektera köordning":

"Det kan vara en nyttig lärdom för elever att hantera situationer som innebär väntan och tålamod."

Detta handlar således om att eleverna kan utveckla viktigt tålamod och lära sig att vänta på sin tur. Därmed kan det vara värdefullt att ibland avgränsa elevernas rumsliga handlingsutrymme och exempelvis

vänta med att släppa in dem i klassrummet tills lektionen börjar. Angående klassrummet så finns det ytterligare en reflektion i datamaterialet, utöver den att tålmodet kan tränas om klassrummet endast får beträdas vid lektionsstart. Dessutom finns det svar som indikerar att klassrummet då kan behålla sin laddning som en plats för lärande och som en plats där endast vissa beteende är lämpliga. Ett stort rumsligt handlingsutrymme där även klassrummet får användas före skolstart på morgonen och på raster, skulle enligt argumenten riskera att bli något som eleverna själva förlorar på i längden. En lärarstudent resonerar om att man riskerar att "förstöra klassrumsmiljön om eleverna får vara där inne innan läraren kommer in". Detta kan jämföras med nedanstående resonemang:

"När klassrummet inte är ett medel för undervisning, då tror jag att eleverna kan börja fokusera på saker som är mindre väsentliga och deras fokus kan minska."

Sammantaget kan lärarstudenternas svar, inom ovanstående tre resultat kategorier, kopplas till skillnaden mellan ett barnperspektiv och barns perspektiv (jfr Sommer et al., 2011). Vissa begränsningar, resonerar lärarstudenterna, kan eleverna må bra av eller dra fördel av på lång sikt, även om eleverna själva inte alltid uppfattar det så i den enskilda situationen. Här intar lärarstudenterna ett barnperspektiv då de från sin vuxna horisont bedömer vad som är bäst för barnen, medan barns egna perspektiv i detta sammanhang blir mer underordnat.

Att minska elevers rumsliga handlingsutrymme – för lärarens skull

Materialet innehåller även argument för att begränsa elevernas rumsliga handlingsutrymme för lärarens skull. Exempelvis kan lärarens arbetsrum behöva vara fredat från eleverna. I arbetsrummet måste

läraren ha möjlighet att förbereda ostört och planera, eller följa upp sin undervisning.

"Lärarens arbetsrum är där läraren ska kunna arbeta i lugn och ro utan störningsmoment. Ifall eleverna har tillgång till lärarnas arbetsrum finns risken att de istället försöker nå läraren när det finns övrig personal som de kan vända sig till."

På morgnarna kan läraren behöva förbereda skoldagen i lugn och ro, och därför avvakta med att öppna skolbyggnadsdörrar och klassrumsdörrar. Annars kan det, enligt en student, "bli en negativ sak med mycket stök och stim i korridorerna". En annan skriver att det kan bli ...

"... stökigt och ohållbart och att man då som lärare inte kan fokusera på att förbereda inför skoldagsstarten."

Som lärare kan man också, påpekar några lärarstudenter, ibland behöva samtala med kollegor utan att riskera att elever hör. Detta är ännu ett skäl till att det bör finnas rum som inte är enkelt tillgängliga för eleverna. Läraren kan behöva ...

"... prata om saker som kanske gäller elever eller undervisning i sig. Och detta kan resultera att vissa konfidentiella uppgifter om elever eller vårdnadshavare talas om och då är det inte bra om de berörda eleverna kommer in och hör detta."

I det empiriska materialet finns ytterligare en kategori svar på varför elevernas rumsliga handlingsutrymme ibland bör begränsas för lärarens skull. Förutom att läraren ostört kan behöva planera och diskutera med kollegor, måste det även vara möjligt att under arbetsdagen få slappna av och ta rast utan att riskera bli störd.

I personalrummet måste läraren "kunna ta en paus" och få vara i fred från eleverna en stund, enligt en student, medan en annan skriver att personalrummet kan ses som "de anställdas oas där de kan få lugn och ro". Läraren ...

"... måste få komma undan och ta en paus utan att bli störd i onödan. Eleverna ska inte kunna springa in för småsaker."

Flera resonemang handlar, likt ovan, om att läraren inte kan "bli störd i tid och otid" i personalrummet, eftersom en lärare måste få möjlighet att slappna av under en arbetsdag:

"Självklart ska man kunna bli nådd där men det är viktigt att lärarna inte blir störda i tid och otid för bagateller då detta är en plats för mat och vila samt konferenser och liknande."

Diskussion

Denna studie initierades efter att lärarstudenter förundrats över hur olika övningsskolor organiserade rumslig tillgång för eleverna. Det handlade exempelvis om huruvida klassrumsdörren eller dörren till skolbyggnaden stod öppen, stängd eller till och med låst under morgonen. Det handlade också om när, och i så fall hur, elever hade tillgång till lärares personalrum och arbetsrum. Hur kommer det sig att det ser så olika ut på skolorna? Vilka konsekvenser får den rumsliga organisationen för eleverna, och för läraren?

Flera resultat i studien kan kopplas till skolmiljöns dynamik och oförutsägbarhet. I artikelns introduktion diskuterades hur det därför kan krävas reducerat handlingsutrymme och "complexity reduction" (Hetherington, 2013; Gough, 2012). Här förekommer två till synes motstridiga argument från lärarstudenterna i studien.

Å ena sidan borde elevernas rumsliga handlingsutrymme begränsas för att på så vis minska oförutsägbarheten i det komplexa system som skolan utgör. Stabilitet kan då uppstå och det kan, enligt dessa argument, bli tydligare och enklare för både elever och lärare.

Å andra sidan borde elevernas rumsliga handlingsutrymme tvärtom öka, just eftersom skolvardagen alltid rymmer en potential för det oväntade och oförutsägbara. Elever kan därför alltid behöva ha enkel tillgång till sin lärare, enligt dessa argument. Man vet aldrig när "det händer något allvarligt", som en lärarstudent beskriver det, och en lärare måste kunna "lyssna på problem" om någon elev "undrar något viktigt under rasten". Hur kan man beakta dessa till synes helt olika utgångspunkter, som var för sig kan förefalla rimliga?

Det förefaller viktigt att forskningen som belyser den dynamiska komplexiteten i sociala system, och vikten av att reducera osäkerheten i sådana system (Coppeters 2005; Fidan & Balci, 2017; Hawkins & James, 2016), relateras till skolans tillsynsplikt och omsorg för barns situation i skolmiljön. Den överbryggande ambitionen blir då att organisera strukturer och avgränsningar som samtidigt tar hänsyn till detta särdrag för just skolan som institution.

Här kan två slutsatser dras: För det första kan organisationen beakta olika yrkesgrupper på skolan (inte endast lärarna), samt i relation till gränser för var och när olika yrkesgrupper ansvarar för den vuxna tillsynen under skoldagen (jfr Gardesten et al., 2021). På så vis kan stabiliteten öka inom systemet, och därmed även förutsägbarheten för både elever och personal. För det andra finns det en viktig potential i att tillsammans med elever formulera regler för rumslig tillgång under olika tidpunkter. Med tanke på skolvardagens dynamik bör då dessa regler ses som huvudsakliga

anvisningar som, då det oväntade plötsligt inträffar, måste kunna omprövas.

I föreliggande studie argumenterar flertalet lärarstudenter för ett stort rumsligt handlingsutrymme för eleverna. Framför allt ses detta som viktigt för elevernas skull och för att eleverna ska få möjlighet till omsorg som annars riskerar att utebli. Detta kan ställas i relation till hur nya lärarstudenter ofta lyfter fram omsorgsuppdraget och vikten av att kunna bidra till trygghet för eleverna i skolan (Fray & Gore, 2018; Thomson et al., 2012; Wolf et al., 2021).

Här kan noteras att lärarstudenterna i studien befann sig i slutet av sitt första läsår, av totalt fyra års utbildning. De hade just avslutat sin första verksamhetsförlagda kurs på fem veckor. Vilken betydelse kan deras förhållandevis begränsade erfarenhet ha och skulle man kunna förvänta sig andra argument från dem i slutet av utbildningen eller som verksamma lärare? Forskning pekar på att oerfarna lärarstudenter ibland undervärderar komplexiteten i läraryrket (Lortie, 2020; Kim & Cho, 2014; Weinstein, 1988) och därför kan man föreställa sig att mer erfarenhet skulle göra att de föredrog mer "complexity reduction" – exempelvis fler rumsliga avgränsningar och vikten av tydliga bakre regioner för läraren (Nordäng, 2002; Goffman, 2004).

I föreliggande studie argumenterar emellertid redan flera av dessa, ganska färskas, lärarstudenter för vikten av bakre regioner, till stöd för läraren som i övrigt agerar framför publik i den främre regionen. Lärarstudenterna framhåller då värdet av att läraren ostört kan vila och andas ut med kollegor en stund, utan att ständigt riskera att bli störd. Detta kan kräva ett begränsat rumsligt handlingsutrymme för eleverna, och enligt viss empiri i studien bör även klassrummet mellan lektionerna vara tomt på elever. På så vis behåller klassrummet sin laddning som en plats där vissa

aktiviteter är rimliga medan andra inte är det (Niemi & Katila, 2022; Frelin & Grannäs, 2014).

Men dessutom finns det resultat i studien som framhåller värdet av att även elever under skoldagen har tillgång till rumsliga platser för "trygghet", för att kunna "prata lite med läraren", särskilt om eleven "inte har den sociala interaktionen" med de andra eleverna. Möjligen argumenterar lärarstudenterna då för att även elever behöver ha tillgång till en bakre region. Om elevens liv under raster och mellan lektioner innebär ständiga prestationer och framträdanden – att eleven noga behöver ge akt på sitt beteende bland övriga elever – så skulle rumslig tillgång till ett lugnt och avskilt klassrum kanske bli en nödvändig social kontrast och en viktig stödstruktur under skoldagen.

Det finns sammantaget en dubbelhet i lärarstudenternas svar. På en övergripande nivå handlar det om hur rumsliga avgränsningar kan bidra till viktig stabilitet, samtidigt som sådana avgränsningar och strukturer riskerar att försvåra enskilda lösningar baserat på elevers olika behov. Därutöver indikerar föreliggande studie att blivande lärare också kan ha "olika behov", inte endast elever. Det gäller exempelvis huruvida lärarstudenten i sitt framtida yrke vill (eller inte vill) vara tillgänglig för eleverna under skoldagen, utifrån rumsliga och temporala perspektiv. En kvarstående fråga blir således hur framtidens skola inte endast kan beakta elevers olikhet, utan även i vilken utsträckning man bör beakta lärarnas olikhet och lärarnas olika föreställningar om uppdraget. I vilken utsträckning förväntar sig blivande lärare att kunna färga sin yrkesutövning utifrån egna föreställningar, och vilket reellt utrymme kommer de sedan uppleva att få göra just det?

Dessa frågor handlar om autonomi. I det sammanhanget resonerar Dworkin (2015) om människans "first-order preferences" som en impuls att vilja agera

på ett sätt som initialt verkar rimligt. Olika erfarenheter kan dock bidra till utvecklandet av reflekterande "second-order capacity", vilket är tydligt kopplat till begreppet autonomi. Dworkin skriver:

"Autonomy is conceived of as a second-order capacity of persons to reflect critically upon their first-order preferences, desires, wishes and so forth and the capacity to accept or attempt to change these in light of higher-order preferences and values. (Dworkin, 2015, s. 14)."

Autonomi kan då handla om läraren som kritiskt börjar förhålla sig till sina initiala impulser om att exempelvis vilja vara tillgänglig, och kanske börjar

verka för att arbetsplatsen i stället organiseras med tydligare avgränsningar och inramningar. Motsatsen kan också vara fallet, att initiala impulser om att vilja begränsa handlingsutrymme börjar ifrågasättas utifrån kritisk reflektion baserad på erfarenhet. Sammantaget pekar detta på vikten av att följa lärarstudenters och lärares föreställningar och agerande under en längre tid för att på så vis få bilder av hur olika ambitioner och föreställningar om uppdraget eventuellt förändras och förskjuts i olika riktningar.

Tillkännagivande: Studien är finansierad av medel från regeringens satsning på Utbildning Lärande Forskning (ULF). Diarienummer UTBVET 2020/149.

Referenser

- Ballet, K. & Kelchtermans, G. (2008). Workload and willingness to change: Disentangling the experience of intensification. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 47–67. <https://doi.org/10.1080/00220270701516463>
- Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L. & Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 266–281. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448784>
- Billmeyer, J. (2015). *Ska dörren vara öppen?: Disciplin i klassrummet i Sverige och Tyskland*. [Doktorsavhandling]. Mittuniversitetet.
- Caires, S., Almeida, L. & Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163–178. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.643395>
- Coppieters, P. (2005). Turning schools into learning organizations. *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 129–139. <https://doi.org/10.1080/02619760500093131>
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A. & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>
- Dworkin, G. (2015). The nature of autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 28479. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28479>
- Fidan, T. & Balci, A. (2017). Managing schools as complex adaptive systems: A strategic perspective. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(1), 11–26.
- Fray, L. & Gore, J. (2018). Why people choose teaching: A scoping review of empirical studies, 2007–2016. *Teaching and Teacher Education*, 75, 153–163. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.009>
- Frelin, A. & Grannäs, J. (2014). Studying relational spaces in secondary school: Applying a spatial framework for the study of borderlands and relational work in school improvement processes. *Improving Schools*, 17(2), 135–147.
- Friedman, I. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 595–606. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4679\(200005\)56:5%3C595::AID-JCLP2%3E3.0.CO;2-Q](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(200005)56:5%3C595::AID-JCLP2%3E3.0.CO;2-Q)
- Gardesten, J., Nordäng, U.K. & Herrlin, 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>

- Goffman, E. (2004). *Jaget och maskerna: en studie i vardagslivets dramatik*. (4 uppl.). 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. <https://doi.org/10.29173/cmplct16532>
 - Hawkins, M. & James, C. (2016). *Theorising schools as organisations: Isn't it all about complexity?* Paper presenterat på American Educational Research Association Annual Meeting, Washington, USA United States, 8–12 april 2016.
 - Hetherington, L. (2013). Complexity Thinking and Methodology: The Potential of "Complex Case Study" for Educational Research. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 10, 71–85.
 - Kim, H. & Cho, Y. (2014). Pre-service teachers' motivation, sense of teaching efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 67–81. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2013.855999>
 - Koopmans, M. (2014). Change, self-organization and the search for causality in educational research and practice. *Complicity*, 11(1), 20–39. <https://doi.org/10.29173/cmplct19523>
 - Kwak, L., Lornudd, C., Björklund, C., Bergström, G., Nyberg, L., Schäfer Elinder, L., Stigmar, K., Wählin, C. & Jensen, I. (2019). Implementation of the Swedish Guideline for Prevention of Mental ill-health at the Workplace: study protocol of a cluster randomized controlled trial, using multifaceted implementation strategies in schools. *BMC Public Health*, 19(1), 1–19. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7976-6>
 - Lindqvist, P. (2002). *Lärares förtroendearbets tid* [doktorsavhandling]. Malmö universitet.
 - Liu, W. (2024). The cognitive basis of thematic analysis. *International Journal of Research & Method in Education*, 47(3), 277–287.
 - Lortie, D. (2020). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
 - Niemi, K. & Katila, J. (2022). Embodied and affective negotiation over spatial and epistemic group territories among school-children: (Re) producing moral orders in open learning environments. *Journal of Pragmatics*, 191, 7–28. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2022.01.009>
 - Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Liber.
 - Nordäng, U.K. (2002). *Lärares raster: Innehåll i mellanrum* [doktorsavhandling]. Lund University.
 - Priyadharshini, E. & Robinson-Pant, A. (2003). The attractions of teaching: An investigation into why people change careers to teach. *Journal of Education for Teaching*, 29(2), 95–112. <https://doi.org/10.1080/0260747032000092639>
 - Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79–104. <https://doi.org/10.1080/13598660801971658>
 - Skilling, K., & Stylianides, G. (2020). Using vignettes in educational research: a framework for vignette construction. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(5), 541–556. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2019.1704243>
 - Sommer, D., Hundeide, K. & Pramling Samuelsson, I. (2011). Introduktion: Barnperspektiv och barns perspektiv – den skandinaviska kontexten. I D. Sommer, K. Hundeide & I. Pramling Samuelsson (red.), *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik* (s. 17–43). Liber.
 - Thomson, M., Turner, J. & Nietfeld, J. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 324–335. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.007>
 - Weinstein, C. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 31–40. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90022-4](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90022-4)
 - Wolf, A., Auerswald, S., Seinsche, A., Saul, I. & Klocke, H. (2021). German student teachers' decision process of becoming a teacher: The relationship among career exploration and decision-making self-efficacy, teacher motivation and early field experience. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103350. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103350>
 - Wood, P. (2019). Rethinking time in the workload debate. *Management in Education*, 33(2), 86–90. <https://doi.org/10.1177/0892020618823481>
-