
Stressdiskurser i det senmoderne lærerliv

Lisbeth Harritz Kappelgaard, Ph.d., adjunkt, Aalborg Universitet,
lisbethhk@hum.aau.dk

Resume

Arbejdsrelateret stress blandt lærere udgør en stigende udfordring i de Skandinaviske lande. I Danmark er stress og andre psykiske belastningsreaktioner årsag til halvdelen af alle tidlige invalidepensioneringer. Gennem arbejdslivsfortællinger fra lærere, invalidepensionerede lærere samt øvrige aktører i folkeskolen, sætter artiklen fokus på oplevede udfordringer i lærergerningen. Gennem artiklen konkluderes det, at der i særlig grad opleves udfordringer i relation til ændrede forventninger fra det omkringliggende samfund og det politiske system, som har betydning for den måde lærerens rolle og ansvarsområde anskues på. Desuden italesættes det som udfordrende at balancere mellem nærhed og distance i relationsarbejdet. Slutteligt beskriver nogle lærere, hvordan det kan være vanskeligt at tale åbent om oplevede stressbelastninger – både hos sig selv og kollegaer, hvilket kan vanskeliggøre at man kommer udfordringer til livs.

Nøgleord: lærergerning, arbejdslivsfortællinger, folkeskoleliv, arbejdsrelateret stress, diskursstudier

Abstract

Occupational stress is an increasing challenge among teachers in the Scandinavian countries. In Denmark, stress causes more than half of early retirement pensions granted to long-term sick leave teachers. Through work life stories from teachers, retired teachers as well as other actors related to primary school the article focuses on articulated challenges in the conditions of being a teacher. Throughout the article, it is concluded that there are experienced difficulties associated with changed expectations from the political system and the surrounding society, which changes the perception of the teacher's role and area of responsibility. Secondly, it is articulated as a challenge to balance between proximity and distance in relations. Finally, it is described as difficult to practice sufficient openness in the teaching culture about stressors in working life.

Keyword: teachers working life, teachers stress, work life stories, qualitative research, discourse studies

Stressramthed og udbændthed blandt lærere i Skandinavien – problemfelt og eksisterende forskning

Flere europæiske lande oplever i disse år en stigende udfordring omkring stressramthed blandt lærere. I såvel Norge, Sverige som Danmark udgør stressramthed blandt lærere et stigende problem (Burns & Machin, 2012; Nerdrum, Geirdal, & Høglend, 2016; Arvidsson, Håkansson, Karlson, Björk, & Persson, 2016; Kappelgaard, 2016). I 2016 var i alt 2274 lærere tilkendt førtidspension gennem Lærernes Pension. I halvdelen af tilfældene var årsagen stress og andre psykiske, arbejdsrelaterede lidelser (Lærernes Pension 2016). Til sammenligning udgjorde andelen af lærere, som blev tilkendt invalidepension grundet stress, 25% i 2004, hvor det samlede antal invalidepensionerede udgjorde 485 personer (Lærernes Pension 2016). I Sverige og Norge ses lignende tendenser på, at stressramthed udgør en stadig større udfordring (Burns & Machin, 2012; Arvidsson et al., 2016).

Trods problemets omfang er årsagerne til lærerens stressramthed underbelyst, når der sammenlignes med undersøgelser inden for andre fagfelter med høj stressrate, eksempelvis sygeplejersker (Nerdrum et al. 2016; Kappelgaard, 2016). I Norge er der således først i 2016 gennemført en større undersøgelse af lærernes arbejdsmiljø, herunder oplevelsen af stressniveau (Nerdrum et al., 2016). I Danmark er der hovedsageligt foretaget to større undersøgelser med specifikt fokus på lærerne de seneste 28 år. For begge danske undersøgelser gør sig gældende, at de er kvantitative, funderet gennem anvendelse af spørgeskemaer, og at psykiske arbejdsmiljøproblemstillinger udgør en mindre del af selve undersøgelsen (Kreiner & Mehlbye, 2000). Nuancerede kvalitative bidrag til at belyse stressproblematikken blandt skandinaviske lærere har således været begrænsede (Burns & Machin, 2012; Kappelgaard, 2016).

Tematisk set afspejler de skandinaviske undersøgelser en række internationale undersøgelser relateret til lærerfaget og stressproblematikken. Den eksisterende forskning synes særligt at kredse om tre tematikker. For det første søger en række undersøgelser at belyse specifikke årsager i relation til forekomsten af stress, eksempelvis køn, alder etc. (Richards, 2012; Kyriacou, 2001; Kyriacou & Sutcliffe, 1977). Hernæst belyser en række undersøgelser specifikke faktorerers sammenhæng med oplevet stress, eksempelvis lærernes erfaringsgrundlag (Huberman 1993). Slutteligt fokuseres der i en række undersøgelser på at beskrive og evaluere copingstrategier for lærere (Wu, Wang, Wang, & Li, 2006; Griffith, Steptoe, & Cropley, 1999). Metodisk

set tegner der sig desuden et billede af en klar overvægt af kvantitative undersøgelser. Typisk anvendes der spørgeskemaer, hvor lærerne vurderer egne oplevelser af stressniveau (Kyriacou & Sutcliffe, 1977; Kyriacou, 2001; Richards, 2012; Griffith et al., 1999; Sheffield, Dobbie, & Carolla, 1994). Fremgangsmåden betyder, at det i disse undersøgelser kan være vanskeligt at få et nuanceret indblik i de overvejelser, erfaringer og oplevelser, der ligger bag lærernes besvarelser. Et andet karakteristisk træk, som er fælles for den eksisterende forskning, er, at lærerfaget som oftest kun repræsenteres ved de praktiserende lærere. Således udelukkes altså en række andre perspektiver på lærergerningen, fra eksempelvis tidligere lærere, skoleledere, stressbehandlere og andre aktører, som med en anden udkigspost har haft anderledes erfaringer med arbejdslivet i folkeskolen.

Ambitionen for den undersøgelse, der ligger til grund for artiklen, var særligt to ting: 1) At levere et kvalitativt bidrag til den eksisterende forskning om lærere og stress og 2) At bidrage med flerstemmige perspektiver på lærergerningen og den aktuelle stressudfordring. Hermed menes, at såvel praktiserende lærere som lærere, der har måttet opgive faget grundet stress, får mulighed for at sætte ord på oplevelsen af faget. Desuden inddrages andre relevante aktører, eksempelvis forskellige 'organisatorer' i faget, som ikke står ved tavlen, men som har indsigt og bidrager på forskellig vis i praksis. I det følgende ekspliciteres det metodiske afsæt, ligesom datamaterialet præsenteres.

Metodologisk udgangspunkt – de grundlæggende antagelser i undersøgelsen

Den overordnede interesse i undersøgelsen var at belyse stressproblematikken med udgangspunkt i spørgsmålet:

Hvilke diskurser om den stigende forekomst af arbejdsrelateret stress og tidlig invalidepensionering i lærerfaget producerer og reproducerer lærere og øvrige relevante aktører?

Med dette udgangspunkt følger en række metodologiske og metodiske grundantagelser. For det første vil de resultater, der præsenteres i artiklen, hvile på en konstruktivistisk virkelighedsforståelse. Det konstruktivistiske afsæt indebærer den grundantagelse, at den sociale virkelighed består af såvel diskursivt konstruerede elementer som sociale strukturer, der ikke er



diskursivt konstruerede (Fairclough & Fairclough, 2012; Fairclough, 2008; 2001; Scollon & Scollon 2004; Scollon 2003). Disse to dele af den sociale virkelighed indgår i et dialektisk forhold, hvor sidstnævnte (de sociale strukturer) både er en betingelse for og en effekt af førstnævnte. I et socialkonstruktivistisk perspektiv opfattes vores forståelse af bestemte fænomener ikke som en objektiv sandhed, men derimod som en indsigt, der er båret frem af et særligt perspektiv på fænomenet.

I undersøgelsen af stressproblematikken anlægges et dialektisk syn på forholdet mellem aktør og struktur. Grundtanken er, at aktørerne handler motiveret af eksisterende strukturer, mønstre, logikker, holdninger mv. i den lærerfaglige praksis, men at disse handlinger samtidig har en indvirkning på fremtidige strukturer, holdninger, logikker osv. Der er således ikke et isoleret fokus på enten aktøren eller strukturen og dennes indvirkning på forekomsten af stress. Snarere fokuseres der på samspillet og på, hvorledes der i dette samspil produceres og reproduceres bestemte diskurser om forekomsten af stress.

Diskursbegrebet

I anvendelsen af diskursbegrebet tages udgangspunkt i en kobling mellem kritisk diskursanalyse repræsenteret ved Norman Fairclough (Fairclough, 2001; 2008; Fairclough & Fairclough, 2012), neksusanalyse repræsenteret ved Ron og Suzie Scollon (Scollon & Scollon, 2004) samt strukturalistisk/politisk diskursteorier repræsenteret ved Ernesto Laclau og Chantal Mouffe (Laclau & Mouffe, 2014; Laclau, 1990; 1998). Centralt for disse retninger er et fokus på dialektikken mellem aktør og struktur. Scollon & Scollon henter inspiration fra Gees sondring mellem diskurser med stort D og diskurser med lille d (Gee, 1999). Begrebet 'diskurs' omfatter således både det, der sker i menneskers daglige interaktion med hinanden, ligesom det omfatter bredere samfundsmæssige, politiske og kulturelle strukturer.

De tre tilgange deler opfattelsen af, at det er gennem indsigt i konkret praksis, at mening og forståelse skabes. Laclau udtrykker dette gennem begrebet 'praksissens primat':

"Praksissens primat betyder, at du giver forrang til udformningen af dit forhold til verden, som er det eneste terræn, hvor "kendsgerninger" kan komme til syne. Hvis jeg forsøger at gå hen til døren herfra, vil bordet overfor mig være en forhindring; men hvis jeg forsøger at forsvare mig mod et angreb, kunne det blive et middel til at forsvare mig med. [...]"

kendsgerninger kommer kun til syne i vores praktiske engagement med omverdenen." (Laclau, 2001, s. 21)

Omend Fairclough, Scollon & Scollon samt Laclau og Mouffe anvender forskelligt vokabularium, har forskellige holdninger til sprogets betydning og forskellige bud på fremgangsmåder i relation til at bedrive diskursstudier, så er både det dialektiske syn og ikke mindst hele formålet med at bedrive forskning gennem diskursstudier sammenfaldende: At afdække diskurser handler om at kaste lys over, hvorledes bestemte praksisser producerer og reproducerer bestemte kulturer, holdninger, magtforhold mv. – og hvorledes disse kulturer, holdninger, magtforhold mv. samtidig virker tilbage på aktørers praksis. Ikke mindst er det en fælles ambition, at en sådan indsigt kan bane vej for social forandring – ‘correct the social wrongs’.

Præsentation af datakorpus

Som nævnt var det en ambition for undersøgelsen, at den skulle adskille sig fra den eksisterende forskning på især to punkter: For det første var ønsket at levere et kvalitativt bidrag, hvor der åbnes for, at aktører i feltet kunne bidrage med nuancerede fortællinger om praksis. For det andet var det et ønske at belyse, hvorledes forskellige aktører i den lærerfaglige praksis producerer og reproducerer diskurser om stress blandt lærere i folkeskolen. Undersøgelsen skulle ‘give stemme’ til de lærere, der havde egne erfaringer med stressramthed i lærerfaget, men samtidig var det en ambition at anskue folkeskolen som flertydig og flerstemmig (Clarke, 2005; Bakhtin, 1986; Bager, 2015). At lade én enkelt stemme – i dette tilfælde lærernes – definere problemets karakter og omfang ville være direkte selvmodsigende. At skabe et varieret felt med mange forskellige subjektpositioner (Clarke, 2005; Nicolini, 2012; 2009) udgjorde et forsøg på at tilvejebringe nuancer og give stemme til så mange forskelligartede perspektiver, logikker og forklaringer som muligt.

I sammensætningen af et varieret felt lå en grundantagelse om, at jeg ved at fastholde feltet som flertydigt kunne skabe et nuanceret grundlag for analyse af mønstre, brud, bevægelser og orienteringsformer (Staunæs & Søndergaard, 2005). For at holde fast i flerstemmigheden arbejdede jeg som udgangspunkt med tre forskellige grupper af aktører, som jeg gerne ville give stemme til. Gruppe 1 bestod af nuværende og tidligere sygemeldte lærere. Herunder også lærere, som havde valgt at træde ud af faget – enten for at søge ind i et andet fag grundet oplevet stress i lærerfaget eller som en definitiv exit fra arbejdsmarkedet gennem invalidepensionering. For-



målet med at tale med denne gruppe af aktører var primært at få personlige beretninger om de sygdomsforløb, de havde været igennem. Herunder også refleksioner over de oplevede arbejdsmæssige belastninger, som førte til sygemelding. I min måde at interagere med disse aktører var jeg særligt inspireret af *narrative inquiry* (Chase, 2011), hvor fokus rettes mod aktørernes italesatte levede erfaringer. Gruppe 2 bestod af praktiserende lærere, hvorigennem jeg fik en anden indsigt i den praktiske hverdag som lærer end hos gruppe 1. Da jeg selv havde en begrænset indsigt i praksis, anvendtes her gruppedialoger som metode, hvilket åbnede op for, at lærerne kunne diskutere, kommentere og spørge ind til hinandens erfaringer (Halkjer, 2008). Gruppe 3 bestod af forskellige 'organisatorer' i faget, det vil sige personale placeret i administrative og for folkeskolen understøttende funktioner. Dialogerne med aktørerne i gruppe 3 blev gennemført som refleksive dialoger, hvor der lagdes vægt på at give plads til at reflektere frem for at svare på mere eller mindre prædefinerede spørgsmål fra en interviewguide (Staunæs & Søndergaard, 2005, s. 66).

Datamaterialet, som anvendes i artiklen, består af ca. 25 timers lydoptagelser af samtaler med forskellige aktører i lærerfaget. Hovedparten af samtalerne var individuelle, mens to af samtalerne blev gennemført som gruppesamtaler. De aktører, jeg var i berøring med, havde følgende subjektpositioner i feltet – Aktørerne er anonymiserede:

- Anders: Uddannelseschef og tidligere lærer gennem 20 år
- Bjarke: Direktør for Børne- og ungeområdet. Tidligere lærer og skoleleder gennem 20 år og i øvrigt 4.-generations lærer i sin familie
- Camilla: Kommunal HR-konsulent med ansvar for kommunale tilbud til stressramte lærere
- Dorthe: Kommunal HR-konsulent
- Fie: Praktiserende lærer med tillidsrepræsentantfunktion. Har tidligere oplevet arbejdsrelaterede stresssymptomer
- Ejvind: Praktiserende lærer med arbejdsmiljørepræsentantfunktion. Har tidligere været ramt af arbejdsrelateret stress
- Grethe: Sagsbehandler hos Arbejdsmedicinsk Klinik
- Hanne: Psykolog hos Arbejdsmedicinsk Klinik
- Ib: Skoleleder
- Jane: Tidligere praktiserende lærer og stressramt. Valgte på baggrund af sit stressforløb at træde ud af faget.

Analysestrategi

I den konkrete analysestrategi operationaliseres primært begreber fra Scollon & Scollon samt Laclau & Mouffe, mens Fairclough betragtes som en metodologisk forankring. Centralt for disse retninger er et fokus på dialektikken mellem aktør og struktur. I definitionen af diskurs/'discourses in place' (Scollon & Scollon 2004) henter Scollon og Scollon inspiration fra Gee's sondring mellem diskurser med stort D og diskurser med lille d (Gee 1999). Begrebet 'discourses in place' omfatter således både det der sker i menneskers daglige interaktion med hinanden, ligesom det omfatter bredere samfundsmæssige, politiske kulturelle strukturer:

"The term "discourse" might refer to the ways in which people engage each other in communication at the face-to-face level or it might refer to the much broader set of concerns signaled with such terms as "public discourse", "academic discourse", "legal discourse", or "medical discourse". As a consequence, discourse analysis as a field of study might either be micro-analysis of unfolding moments of social interaction or a much broader socio-political-cultural analysis of the relationships among social groups and power interests in the society. A nexus analysis is a way to strategize unifying these two different levels of analysis. We believe that the broader social issues are ultimately grounded in the micro-actions of social interaction and, conversely, the most mundane of micro-actions are nexus through which the largest cycles of social organization and activity circulate" (Scollon og Scollon 2004, 8).

Ifølge Scollon & Scollon er kernen i analysearbejdet at finde frem til og undersøge de centrale bestanddele, som indgår i den sociale handlen. I den forbindelse er det ikke tilstrækkeligt udelukkende at iagttage konkrete situationer for at få en forståelse af praksis. Hvis jeg vil forstå det lærerfaglige felt gennem en diskursanalyse, må jeg udvide analysefeltet:

"We need to expand our circumferences of our analysis in time and space from the current situation by looking at the discourses present and how they relate to past discourses and discourses which anticipate the future and to extend geographically beyond the site of the current engagement, and the historical bodies of the social actors with their past experiences and future aspirations and at the social arrangements of

the interaction order with or without the meditational means of new technology.” (Scollon & Scollon, 2004, s.15)

Ifølge Laclau er den menneskelige handlen og adfærd funderet i sproget. Det moderne samfund, dets rationalitets- og adfærdsformer, er kontinuerligt under forandring, og derfor er det ene og alene sproget, der sætter os i stand til at definere og omdefinere den sociale virkelighed. Igennem sproget tilfører vi den sociale virkelighed betydning og mening. Derfor er det også, ifølge Laclau, alene gennem en undersøgelse af den sproglige praksis, man kan opnå erkendelser om diskursive strukturer på et givent felt:

“Social interaktion er den eneste kilde til vores verden: Vores verden kan ikke begrunde sine etiske eller samfundsmæssige principper i andet end menneskelig handlen, kamp og argumenter.” (Laclau 2001, s. 12)

Hverken Scollon & Scollon eller Laclau kommer med specifikke anvisninger på, hvorledes deres metodologiske afsæt operationaliseres til en konkret analysestrategi. Dog henter Laclau begrebet 'nodalpunkt' fra Lacan (1977 [1966]). Nodalpunkter kan betegnes som symbolske navigationscentre i en bestemt diskurs, som andre vigtige betydningsdannelser udgår fra inden for den pågældende diskurs. At afdække en diskurs kan derfor tage sit udgangspunkt i at identificere diskursens nodalpunkter. Betydningstilskrivningerne i en given diskurs sker gennem såkaldt 'artikulatorisk praksis' (Laclau, 2001). Med dette begreb henvises der til, at der sprogligt etableres en relation mellem i sig selv tomme tegn, hvorigennem disse tegns identitet modificeres og bringes til live ved at præsentere tegnenes indhold på en bestemt måde. Koblet med Scollon & Scollons udgangspunkt om at udvide analysefeltet har analysen således fokus på følgende:

- Hvilke nodalpunkter viser sig i samtaler med aktørerne?
- Hvorledes artikuleres betydninger om individuelle og kollektive 'historical bodies', når aktørerne i feltet italesætter den aktuelle stressproblematik – dvs. hvordan forbindes fagets historik og aktørernes levede erfaringer til nutidens praksis og udfordringer? Hvordan artikuleres fortiden som afsæt for en særlig måde at forstå lærergerningen på i dag?
- Hvilke forskellige 'interaction orders' (interaktionsordner) italesættes af de forskellige aktører som væsentlige for at belyse stressproblematikken?

- 'Discourses in place': Hvilke diskurser om at være lærer eller om stressramthed i lærerfaget italesættes som 'naturlige' forståelser eller forklaringer? Hvilke betydningsdannelser har opnået hegemonisk position?

Analyse

Laclau giver ingen konkrete handlingsanvisninger til, hvorledes man udpeger nodalpunkter, ud over at det handler om at lede efter symbolske navigationscentre, det vil sige ord og tematikker, som andre betydninger inden for diskursen knytter an til. Når jeg går ind og udpeger bestemte nodalpunkter, er det med en bevidsthed om, at jeg her er underlagt det, Laclau benævner 'praksissens primat'. Jeg er derfor selv med til at sætte fokus på bestemte artikulationer og forskelle i kraft af mit fokus. I den indledningsvist beskrevne problemstilling ekspliciteres det, at jeg ønsker at afdække diskurser om netop stressramthed. Allerede dér er der således sket en eksklusion af en lang række andre perspektiver på lærerfaget. Listen af negerede muligheder er uendelig, og det er med en bevidsthed om, at disse negerede muligheder stadig eksisterer, at jeg tager udgangspunkt i et bestemt nodalpunkt med tilknyttede temaer. Jeg er med andre ord opmærksom på, at det, jeg ser, samtidig er afgørende for det, jeg ikke ser (Clarke, 2005). Med dette udgangspunkt tager analysen afsæt i to nodalpunkter, der er udvalgt, fordi de ofte italesættes på kryds og tværs af de aktører, jeg har talt med:

- Historicitet
- Kultur

Historicitet

Når nodalpunktet historicitet italesættes i relation til stressproblematikken, skelnes der typisk mellem to diskurser: den faglige og den relationelle. I forhold til den faglige diskurs sættes der ofte fokus på måden, undervisning henholdsvis blev og bliver praktiseret på, og hvordan denne udvikling kan have en indflydelse på det pres, nogle lærere oplever i den daglige praksis. I forhold til den relationelle historicitet italesættes ofte den måde, aktørerne oplever, at lærerne anskues på og interageres med fra omgivelserne.

Faglig historicitet

I forhold til de faglige ændringer italesætter Bjarke, som er 4.-generations lærer i sin familie, eksempelvis følgende:



"Det har forandret sig fra at være styret af Den Blå Betænkning, som var en bog, der styrede skolen efter 1958. Den regulerede alt, hvad der foregik i skolen. Den kom fra undervisningsministeriet. Det var loven om undervisning. Den foreskrev meget, hvad man skulle gøre. Det betød f.eks., dengang mine forældre var lærere, dér kunne de godt have 32 lektioner om ugen i undervisning plus noget på aftenskole, fordi det var meget lagt fast, hvad det var, de skulle gøre. Holdningen var, at på skolen var læreren autoriteten, og lærerne sagde: "Nu skal vi have skrivning, og det foregår på den måde, og det skal vi også næste år og næste år". Og lærerens forberedelse til det var ikke den største, og læseplanen var meget styret af Den Blå Betænkning".

Med udgangspunkt i Scollon & Scollons begreb 'historical body' italesættes Den Blå Betænkning som væsentlig materialitet og levet praksiserfaring, som har en betydning for den måde, faget forstås i dag. De historiske tråde tilbage i tid bidrager med andre ord til at sætte faget i perspektiv og sætte ord på både ændringer og nutidige udfordringer. Det italesættes eksempelvis, at Den Blå Betænkning bidrog med kontinuitet, hvor man som lærer godt nok underviste mange timer, men hvor man samtidig kunne reproducere sin egen undervisning "år efter år", og hvor den enkelte lærer selv definerede formen på de specifikke undervisningsaktiviteter. Som et modstykke til fortidens diskurs artikuleres nutidens lovgivningsmæssige rammer som langt mere målorienterede. Der er ikke i samme omfang fokus på specifikt indhold i undervisningen. Derimod er der fokus på at nå specifikke mål, som både læreren og skolen vurderes på indfrielsen af – såvel i det politiske system som i offentligheden, hvor eksempelvis forældre til kommende skolebørn kan undersøge, hvordan bestemte skoler klarer sig i bestemte test. Der synes således at være en oplevet effektdiskurs, hvor lærerne vurderes på output af deres arbejde, men hvor den indholdsmæssige regulering af, hvad der specifikt skal lede hen mod indfrielsen af dette output, er blevet mere utydelig med den nuværende lovgivning. I forhold til lærerens nuværende arbejdsbetingelser udtaler Fie, som har været lærer i næsten 30 år, og som fungerer som arbejdsmiljørepræsentant på sin arbejdsplads:

"Jeg ser organiseringsudviklingen som, at man går fra en privatpraktiserende lærer til en samarbejdende teamorganisering af lærerjobbet. Hvor, hvis jeg ser på årsagsdelen, så er det et øget forventningspres på læreren om at agere professionelt, samarbejdende, som kan være medud-

løsende på, at læreren kan være stresset: Flere møder, flere samarbejdsrelationer – hele den vej rundt etc. Man kan ikke bare passe sit eget, sig selv, sin klasse. Det tror jeg, kan være medvirkende årsag til, at nogen kan føle et større pres. Samtidig tror jeg også, teamsamarbejde kan være en løsningsmodel, der går imod, at lærerne kan føles sig stresset.”

Eller som Bjarke udtrykker det:

”I dag er der nationale test og nationale trinmål, som man bliver målt på, og i hvert fald indtil vi fik den nye regering med offentliggørelse af resultaterne. Vi har skolerapporter hvert år, som skal forelægges byrådet, om hvordan resultaterne er på de enkelte skoler, og hvad man gør, hvis resultatet ikke helt står mål med det, man havde forventet. Og sådan nogle ting. Det presser lærerne.”

I overgangen fra indholdsstyring (Den Blå Betænkning) til målstyring (den teamsamarbejdende lærer) italesættes frustrationer over, at læreren ofte har en oplevelse af at bære ansvaret for både teamsamarbejdets faglige indhold og koordinering mellem aktiviteter og opgaver i de forskellige teams. Der synes således ikke at være en oplevelse af, at teamorganisering bidrager til at udfylde de klare indholdsmæssige krav og forventninger, som italesættes under det historiske tilbageblik på Den Blå Betænkning. Omend begrebet 'selvstyrende' anvendes ofte som begreb, synes der ikke at blive artikuleret samme betydninger, som det var tilfældet omkring læreren som autoritetsperson. 'Selvstyring' italesættes ikke som en positiv tildeling af ansvar eller myndighed. Snarere synes der at blive artikuleret betydninger om at blive overladt for meget til sig selv i forhold til at indfri de mål, der stilles op gennem eksempelvis de nationale trinmål og tests. Hvis man skal anvende en analogi, kan man sige, at læreren repræsenterer en virkelighed omkring mål og organiseringsbetingelser, hvor der er blevet beskrevet en specifik destination, men hvor læreren selv må finde ruten, som skal bringe dem frem. I relation til opgaven om at nå i mål italesættes teamsamarbejdet som en udfordring, fordi der i denne arbejdsform skal bruges ekstra tid og energi på at få de varierende samarbejdsrelationer til at fungere og passe sammen både tidsmæssigt og opgavemæssigt. Dette opfattes som en ekstra opgave, der ligger ud over at få defineret og afgrænset det faglige indhold i undervisningen. Samtidig italesættes "den samarbejdende lærer" som en "løsningsmodel" og "en god idé" i forhold til at komme stressproblematik-



ken til livs. Teamsamarbejde og overgangen fra 'privatpraktiserende lærer' til "samarbejdende lærer" opretholdes således som hegemonisk position i den aktuelle diskurs, selv om den ser ud til at tilvejebringe tidsmæssige og koordineringsmæssige udfordringer for læreren i praksis.

Relationsmæssig historicitet

Når aktørerne producerer og reproducer diskurser om lærerens relationer til omverdenen, sker det ofte med det udgangspunkt, at læreren er 'kommet i øjenhøjde' med eksempelvis forældre – men at denne udvikling samtidig kan være problematisk i relation til at opleve et øget pres. Anders, som er uddannelseschef og tidligere lærer og skoleleder, udtaler eksempelvis:

"Jeg tror, lærerne er gået for vidt i sine egne bestræbelser på at komme ned af piedestalen for 25 år siden. I det mellemrum, der har været i de 25 år, har lærerne gang på gang sagt: "Ring bare til mig – hvornår det skal være". "Er det noget, jeg kan hjælpe jer med?". Det har tenderet til i en periode, at læreren har været parat til at tage samtlige af forældrenes problemer til sig. Læreren som 'socialarbejder', det er jo sådan et begreb, man kan tale om nogle gange – at læreren bliver mere og mere socialarbejder og mindre og mindre underviser. Men lærerne har selv påtaget sig de opgaver. Man bevæger sig væk fra at være fjern myndighedsperson."

Som det fremgår af citatet, artikuleres en sammenhæng mellem omgivelsernes/samfundets ændringer og den måde, læreren afgrænser sig selv og sit fag på i praksis. Man kan således sige, at der med Scollon & Scollons udtryk er en særlig 'discourse in place' (Scollon & Scollon 2004), hvor den dialogiske, samarbejdende og fleksible tilgang efterstræbes. Som det dog også fremgår af følgende italesættelser fra øvrige aktører, er det ikke uden udfordringer at "have bevæget sig ned fra piedestalen" og tættere ind i samarbejdet med børn og forældre. Fie udtrykker det således:

"Jeg tror også, jeg kan se, at det er et job, hvor vi har svært ved at trække grænser. Hvornår er det, vi bedriver undervisning, og hvornår er det, vi går ind og fungerer som socialrådgivere, eller hvad det måtte være, for en hel familie, hvor vi er inde og synes, vi skal støtte op. Altså, jeg har været ude for, at nogle har sagt i forbindelse med en skilsmisse, hvor børnene havde det svært og sådan, og hvor moren måske havde

sagt, at hun har brug for en, der fulgte med hende hen til amtet, og der har jeg sagt: "Det skal du bare overhovedet ikke gøre!". Der skal vi passe meget på. Man kan jo altid komme og spørge, og vi vil også gerne gøre noget for børnene, og det betyder nogle gange, at vi er nødt til at lytte til forældrene – men vi er også bare NØDT til at passe på os selv – fordi vi har også ... børnene skal være sikre på, at det, vi bedriver, er undervisning, og at vi ikke er inde i deres hjem som en del af en afgørelse. Men der tror jeg godt nogle gange, vi kan komme til at løbe for langt. Og vi ved også godt, at det betyder rigtig meget for børnene, at de får støtte og opbakning af os, men vi skal også turde, at andre tager sagen, når vi er ved at gå ind i privatsfæren. Jeg tror, de ting fylder rigtig meget for os, fordi vi går ind og får et ansvarsområde, som det er svært for os at håndtere, fordi vi hele tiden har to forskellige kasketter på, som underviser og så en relation til en person."

Ejvind, som har været lærer i 27 år, og som fungerer som tillidsrepræsentant på sin arbejdsplads, udtrykker samme tema således:

"Når børn har det svært af en eller anden grund, måske pga. en forventning uden for os, som vi er kommet til at påtage os, eller af egen drift, fordi vi tror, vi kan hjælpe et barn ud af en eller anden form for vanskelighed, så er det jo dét, man tager med sig hjem. Altså, når jeg har undervist i tysk grammatik og står og vasker op derhjemme, så står jeg jo ikke og repeterer kasserollebøjningen over køkkenvasken, hvorimod jeg godt kan få sådan en pludselig "Hvordan mon det går med Solveig, hvordan mon det går med hende lige nu? Er konflikten løst?" eller "Var det nu fornuftigt? Skulle jeg have gjort sådan og sådan i stedet for?"

Gennem ovenstående artikulatoriske praksis dannes et billede af lærerens praksis, hvor fagligheden opleves som vanskelig at afgrænse. Undervisningen italesættes som lærerens kerneopgave, men samtidig dannes betydninger, der går i retning af, at det ikke er kerneopgaven, der presser eller belaster lærerne. Der artikuleres således en klar diskurs, hvor den 'fjerne' myndighedsperson er utilstrækkelig. Den hegemoniske position er, at hvis man vil være en god lærer, så skal der i 'den gode lærers praksis' være et blik for barnets trivsel, der rækker ud over undervisningssituationen. Hvis man ikke støtter og hjælper barnet i vanskelige situationer, er man såle-

des utilstrækkelig. Samtidig italesættes en oplevelse af utilstrækkelighed, når barnet støttes og hjælpes i barnets privatsfære, fordi lærerne ikke har mandat til at træffe afgørelser. Det opleves ligeledes, at læreren ved at tilbyde sin hjælp kan komme ind i en uheldig dobbeltrolle. Hermed opstår således et paradoks, der i sig selv kan opleves som et pres: Man kan prioritere at hjælpe barnet – hvilket kan udgøre et problem pga. dobbeltrollen. Man kan vælge at undlade at hjælpe barnet, hvorved man oplever at komme i konflikt med både sin faglige integritet og moral. Lærerens indre kamp ser dog ikke ud til at være den eneste udfordring i forhold til italesættelsen af relationsarbejdet. Hanne, der er arbejdspsykolog og behandler lærere med arbejdsrelateret stress, udtaler:

"Nogle af dem siger, at de føler, at det simpelthen er gået så hurtigt, fra de var nyuddannede, til de nu nærmer sig pensionsalderen. Der er de faldet fra at være en stor autoritet til ikke at have ret meget autoritet. Og forældrenes krav er FULDSTÆNDIG RADIKALT ÆNDRET i forhold til, hvad de er vant til – deres idé om, hvordan man skal være til rådighed, er helt anderledes. Altså, jeg kan slet ikke forestille mig, at min mor skulle hyre en sagfører, hvis jeg havde fået skæld ud i skolen. Det hører vi jo om!"

Eller som Anders udtaler om samme tema:

"Jeg synes, jeg oplever en ændring i omgivelsernes forestillinger om og forventninger til den enkelte lærer. Jeg tror, der er mange lærere, der føler sig presset af forældre – i nogle tilfælde også elever – i forhold til forventninger til dem og i forhold til at stille spørgsmålstegn ved lærerens undervisning og forestilling om, hvordan tingene skal være. Det tror jeg, presser lærerne rigtigt meget. Hvis jeg skal se historisk på det. Hvis vi går mere end 25 år tilbage, var der en usund balance mellem elever, forældre og lærere. Læreren var en autoritet i sig selv. Der var et ikke ligeværdigt forhold mellem forældre og lærere. Det var usundt, fordi samarbejdet helst skal foregå i en ligeværdig dialog mellem parterne. Det var usundt. Så synes jeg, at nu er det lige så usundt, fordi der er en forståelse blandt forældrene af, at lærerne altid er til rådighed. Og lærernes dispositioner til enhver tid er til diskussion. Det er svært at se ret mange andre fagprofessionelle, som skal stille deres faglighed så

meget til diskussion i samspil med forældrene eller borgerne, og det er sådan set lige så usundt."

Som det var tilfældet omkring Den Blå Betænkning, er der også i relationsarbejdet 'historical bodies', som bidrager til en forståelse af fagets aktuelle praksisformer og udfordringer. Som det fremgår af ovenstående artikulationer, er der en flerstemmig italesættelse af en autoritets- og magtbalance mellem læreren, eleverne og elevernes forældre, som har rykket sig. Denne ændrede balance italesættes som en 'ubalance', der sætter læreren under pres – både som en frygt for, hvad denne ubalance fører med sig i fremtiden, og samtidig som en udfordring i forhold til at opleve myndighed i praksis. Gennem artikulationer opstilles forskellen: autoritetsperson/anti-autoritetsperson. Autoritetspersonen italesættes som udgangspunkt i datid – som en måde at udøve lærergerningen på, som man har forladt til fordel for en ny diskurs. Denne nye diskurs har interaktionsordner, der centrerer sig om det ligeværdige og dialogorienterede. Samtidig italesættes læreren som autoritetsperson til en vis udstrækning som noget ønskværdigt. 'Autoritetspersonen' kan undgå faglig grænseinvasion og den kontinuerlige strøm af spørgsmål og diskussioner fra elever og forældre, men samtidig artikuleres betydninger om 'autoritetspersonen', der går i retning af en fjern, ikke-dialog-orienteret myndighedsperson, hvilket italesættes som en "usund" måde at være lærer på. I forskelssættelsen synes der således at ligge en tvetydig logik om den diskurs, der bør være fremherskende i praksis. Det nære, samarbejdsorienterede og dialogfokuserede sættes som en central 'discourse in place' og som en naturlig 'følgen med tiden' i lærerfaget. At stå i opposition til disse værdier eller værensmåder ville ikke blive foretrukket. Samtidig artikuleres selv samme værdier og værensmåder som det, der kan sætte læreren under pres.

Kultur

Et andet nodalpunkt, der også sætter fokus på relationer, men hvor fokus rettes mod lærernes interne forhold, italesættes ofte som 'kulturen'. Der artikuleres en oplevelse af, at omend lærerne værdsætter åbne og tillidsfulde relationer til eksempelvis elever og forældre, så kan det af forskellige grunde være vanskeligt at praktisere samme åbenhed internt. Ikke mindst når det handler om at kunne tale om stress og oplevede belastninger i faget. Ejvind siger eksempelvis:



"Da jeg blev spurgt, var mit svar med det samme, at det ville jeg gerne være med til, for jeg kan stort set ikke komme i tanke om, at det her er blevet belyst ordentligt. Jeg sad lige og talte med en kollega nede på lærerværelset – en ældre kollega på min egen alder, og jeg fortalte, at jeg skulle herop og snakke med dig. Og så siger han: "Har det ikke sådan været lidt tabu, det der?". "Jo", sagde jeg, "eller måske også sådan lidt tys-tys". Vi ved ikke rigtig noget. Vi har nogle fornemmelser og nogle af os ved noget, men den viden, vi har, kan ikke bruges til noget, fordi den er ikke officiel – der er ingen stempel neden under den. Vi kan finde et hav af pjecer og foldere og små, tykke bøger om stress på arbejdspladsen, blandt lærere, blandt pædagoger og om kommunalt ansatte i almindelighed, som nogle fagforbund har lavet, eller nogle andre arbejdsmiljøinstitutter har skrevet om, men det er jo noget, der er skrevet, det er forskning også, det ved jeg godt, men der ligger jo noget bagved. Der skulle jo gerne være noget empiri. Det andet, det bygger mere på fornemmelser."

At tale om stressorer og arbejdspress italesættes således som "tys-tys" og som et "tabu". Flere italesættelser tyder på, at tabuet både gælder, når den enkelte selv oplever pres, og når man iagttager, at en kollega mistrives. Fie sætter i følgende citat ord på sit eget ønske om privathed:

"Jeg har egentlig ikke snakket åbent om, at jeg egentlig har fået hjælp på et tidspunkt fra psykolog gennem lærerforeningen, fordi jeg på et tidspunkt tænkte: "Det her job vil jeg ud af, for det holder jeg ikke til i længden". Jeg kunne mærke, at jeg var ved at være nået til en grænse, så jeg søgte egentlig hjælp til at komme ud af lærerjobbet på en god måde uden at miste alt – så jeg skulle lige have lidt styr på dét. Men jeg har ikke snakket om det her på stedet, fordi jeg tænkte, at det var sådan set MIT problem. Og jeg har heller ikke LYST til, at det er sådan en, der bliver offentliggjort, altså fordi, man tænker sådan lidt, øhh, det er jo en måde at påberåbe sig medlidenhed på. Og det vil jeg ikke ret gerne. Men jeg tror, det kan være rigtigt svært for os at mærke efter, HVORFOR vi har det svært, for jeg havde faktisk ikke set noget mønster i det, før nogen hjalp mig med at finde ud af, hvorfor jeg følte, jeg var nået ud til den kant der."

Selv om samtalen hele tiden har kredset om arbejdsrelateret stress, italesætter Fie først sine egne erfaringer efter halvanden times samtale. Dette kan indikere at emnet, når det blev personligt, var vanskeligt at italesætte for den pågældende lærer. Fie har gennem en årrække fungeret som arbejdsmiljørepræsentant på sin arbejdsplads. Sammenlignet med andre lærere i faget, skulle man således synes, det var lettere for hende at tale frit om eget stressforløb, hvilket dog ikke ser ud til at være tilfældet.

En udtalelse, hvor privatheden i forhold til stress perspektiveres anderledes, ses hos en anden lærer. Her er der ikke kun tale om, at vedkommende selv har været privat om sin egen stress, der artikuleres ligeledes en bekymring for, at åbenhed omkring stress kan påvirke kollegaskabet på en uhenigtsmæssig måde eller fejlagtigt adressere problemet på arbejdspladsen. Ejvind siger eksempelvis:

"Men det ER privat. Og jeg tror, der er mange, der har det sådan, at de tænker: "Jeg skal ikke offentliggøre det", – ikke bare for min egen skyld, men også fordi at øh, selv om det jo ikke er en virus, så er der en eller anden smitteeffekt i det. Det er som en sten, der kan komme til at rulle. Og det tror jeg ikke, man skal dyrke. Så derfor tror jeg også, det er fornuftigt nok, på en måde, at man holder det lidt for sig selv. Men, altså, jeg har jo også selv prøvet det. Kortvarigt. Jeg tror, hvis man kan mærke det, så tror jeg egentlig, man kan tage det hele i opløbet. Men det er meget, meget vanskeligt."

Fie udtaler desuden:

"Altså, når jeg siger, at jeg egentlig ikke synes, man skal snakke offentligt om det, så er det fordi, at det egentlig var mig, der manglede nogle redskaber, og det synes jeg jo ikke, arbejdspladsen skal dadles for. Altså, fordi jeg tror, let vi kan komme i den situation, at alle siger: "Jamen, det er jo arbejdspladsens skyld". Jeg tror, det er en livsbetingelse som sådan. Der er mange samspilting i det, ikke? Og man kan være i en periode af sit liv, hvor man pendler: Man har jobbet og måske også nogle syge forældre, man passer. Og hvor man har sine egne børn, der er i gang med at tage uddannelse. Og hvor man egentlig står der og så siger: "Hvor er der plads til mig?" Men det har ikke som sådan noget med arbejdspladsen at gøre. Det er der, hvor man selv har brug for de der redskaber: "Hvor siger jeg nej henne?" Vi prøvede også at lave sådan nogle ske-



maer i forbindelse med teamsamarbejde, hvor vi skrev på, hvor meget vi forventede at være der. Bare så vi ikke går og forventer for meget af hinanden. Men jeg tror meget, på baggrund af min egen situation, at det er meget vigtigt, at man selv er bevidst om at sige nej til nogle ting.”

Når samtalen falder på den lærerfaglige kultur, synes der at blive artikuleret en diskurs, hvor stress betragtes som et individuelt anliggende og ansvar. Stress italesættes som noget privat, man selv må kæmpe sig ud af – både i hensynet til kollegaerne, der ellers kan blive udsat for ”smitte”, og i hensynet til en selv, hvor agtelse i fællesskabet står på spil. Der ser ud til at være en forholdsvis begrænset tilbøjelighed til at placere ansvaret på arbejdspladsen, og stressbelastninger ses overvejende som et udtryk for fejl eller mangler i den enkeltes måde at håndtere sit arbejdsliv, privatliv eller kombinationen af disse. Ud over de ovenstående eksempler ses der i datamaterialet flere eksempler på, at lærerne går stille med dørene, hvis de selv eller en kollega rammes af stress. Eksempelvis fortæller Jane, som selv er tidligere stressramt og valgte at træde ud af faget af samme grund, at stress for hendes vedkommende blev italesat bag en lukket dør i kopirummet eller som få henkastede bemærkninger i et hjørne af lærerværelset. Under en samtale med Camilla, som er kommunalt ansat HR-konsulent, kom det frem, at man gentagne gange havde forsøgt at udbyde kurser til lærere, der oplevede en praksis under pres, men at man trods flere annonceringer med tilbud om dyre kompetenceudviklingsforløb kun fik seks lærere i hele kommunen til at melde sig. Der synes at være en ’interaction order’ og ’discourse in place’, hvor adresseringen af stress som et kollektivt ansvar og anliggende kan opfattes som en måde at fritage sig selv for ansvar – at skubbe ansvaret for egen forvaltning af arbejdsliv fra sig. Det italesættes som unfair for arbejdspladsen og som noget, man bør undlade.

Konklusion

Som det er fremgået af analysen, identificeres indledningsvist to nodalpunkter, hvorigennem der produceres og reproduceres betydninger om stressproblematikken: historicitet og kultur. Ud fra disse to nodalpunkter udkrystalliseres særlige betydninger om stressproblematikken set i lyset af fagets og personernes ’historical bodies’, ’interaction orders’ og discourses in place’.

Der artikuleres en diskurs, hvor udviklingen inden for faget ses som en bevægelse fra indholdsstyring mod målstyring, og hvor organiserings- og arbejdsbetingelserne har ændret sig, så lærerne ikke længere er enepraktiserende, men teamsamarbejdende. I relation til denne nye diskurs italesættes teamsamarbejdet både som et konstruktivt bidrag til nært kollegaskab og faglig udvikling, men samtidig også som en potentiel stressfaktor, idet nogle lærere oplever, at ansvar for forvaltning af energi og ressourcer overlades til den enkelte, hvilket kan udløse doublebindsituationer. I relation til stressproblematikken italesættes ligeledes, hvordan politisk bestemte mål og krav om offentlig åbenhed om eksempelvis testresultater kan opleves som et pres, der bringer fokus væk fra den indholdsmæssige kvalitet i undervisningen.

I relation til fagets historik og udvikling italesættes relationsarbejde og offentlighedens opfattelse af lærergerningen ligeledes. Herunder er der især fokus på, at erhvervet har gennemgået en udvikling, hvor man i rollen som lærer har bevæget sig væk fra at være 'fjern myndighedsperson' til at aktualisere lærergerningen i øjenhøjde med både elever og forældre. Den symmetriske relation og samarbejdet italesættes som den aktuelle diskurs – som noget der er tidssvarende og en 'rigtig og god' måde at være lærer på. Alligevel artikuleres betydninger om, at netop denne hegemoniske position kan være slidsom og problematisk. Det italesættes især, at det kan være vanskeligt at finde en passende balance mellem rollen som underviser og rollen som socialarbejder. Det kan være udfordrende at vurdere, hvor langt man som lærer skal gå ind i private/familiære problemstillinger, samtidig med at der udtrykkes et genuint ønske om at hjælpe barnet. Også i denne sammenhæng oplever lærerne at stå i en potentiel doublebindsituation, som kan være en stressfaktor.

Artikulationer, som udgår fra nodalpunktet kultur, sætter fokus på fagets interne måde at tale om stressorer, herunder særligt evnen til at være åben om egne og andres udfordringer. Selv om 'det nære' og dialogorienterede artikuleres som gældende diskurs, det vil sige som noget, der er efterstræbelsesværdigt i den lærerfaglige praksis og kultur, synes den interne, åbne dialog at være forbundet med udfordringer og italesatte hensyn. Dels italesætter nogle lærere et ønske om privathed i forhold til egne udfordringer, ligesom respekten for andres grænser udtrykkes. En anden del af italesættelserne kredser om bekymringen for, at arbejdspladsen tildeles et uberettiget ansvar for stresssymptomer, der også kan kædes sammen med forhold i lærerens private liv. Både respekten for privathed samt bekymring i forhold

til arbejdspladsens samlede trivsel betyder, at der ikke altid tales åbent om stressorer.

Referencer

- Arvidsson, I., Håkansson, C., Karlson, B., Björk, J., & Persson, R. (2016). Burnout among Swedish school teachers – a cross-sectional analysis. *BMC Public Health*, 16, 823. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3498-7>
- Bager, A. (2015). *Theorising and Analysing plurivocality and dialogue in organizational and leadership development practices – discussion and discourse analysis of dialogic practices in a leadership development forum*. Aalborg Universitetsforlag. Ph.d.-serien for Det Humanistiske Fakultet, Aalborg Universitet.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Burns, R. A., & Machin, A. M. (2012). Employee and Workplace Well-being: A Multi-level Analysis of Teacher Personality and Organizational Climate in Norwegian Teachers from Rural, Urban and City Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(3), 309-324. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656281>
- Chase, S. E. (2011). Narrative Inquiry: Still a Field in the Making. I: Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (s. 421-434). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Clarke, A. (2005). *Situational Analysis – Grounded Theory After the Postmodern Turn*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Fairclough, N. (2001). The Discourse of New Labour: Critical Discourse Analysis. I: Wetherell, M., Taylor, S., & Yates, S. J. (red.), *Discourse as data – A Guide for Analysis*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Fairclough, N. (2008). *Kritisk Diskursanalyse – en tekstsamling*. Halskov Jensen, E. (red.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Fairclough, N., & Fairclough, I. (2012). *Political Discourse Analysis – a method for advanced students*. London: Routledge.
- Gee, J. P. (1999). *An introduction to discourse analysis. Theory and method*. London: Routledge
- Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 517-531.
- Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper*. 2. udg. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Huberman, M., Grounauer, M.-M., & Marti, J. (1993). *The lives of teachers*. London: Cassell.
- Kappelgaard, L. (2016). *Hvordan har jeg det i dag? Et diskursstudieperspektiv på selvmoniteringspraksisser og -teknologier*. Aalborg Universitetsforlag. Ph.d.-serien for Det Humanistiske Fakultet, Aalborg Universitet. <https://doi.org/10.5278/vbn.phd.hum.00055>
- Kreiner, S., & Mehlbye, J. (2000). *Arbejds miljøet i folkeskolen*. AKF-Forlaget. Rapport.
- Kyriacou, C. (2001) Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1977). Teacher Stress: a review. *Educational Review*, 29(4), 299-306.
- Lacan, J. (1977). The function and field of speech and language in psychoanalysis. I: *Écrits: a selection* (s. 30-113). New York: W. W. Norton.
- Laclau, E. (1990). *New Reflections on the Revolution of Our Time*. London: Verso.
- Laclau, E. (1997). Populistisk brud og diskurs. I: Jensen, C. (red.), *Demokrati og Hegemoni*. København: Akademisk Forlag.

- Laclau, E. (2001). *Theory Democracy and the left: An interview with Ernesto Laclau*. University of Essex. SUNY at Buffalo
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2014). *Hegemony and Socialist Strategy Towards a Radical Democratic Politics* (2. udg.). London: Verso.
- Nerdrum, P., Geirdal, A. Ø., & Høglend, P. A. (2016). Psychological Distress in Norwegian Nurses and Teachers over Nine Years. *Professions and Professionalism*, 6(3). <https://doi.org/10.7577/pp.1477>
- Nicolini, D. (2009). Zooming In and Out: Studying Practices by Switching Theoretical Lenses and Trailing Connections. *Organization Studies* 30(12), 1391-1418.
- Nicolini, D. (2012). *Practice Theory, Work & Organization – An Introduction*. Oxford University Press.
- Richards, J. (2012). Teacher Stress and Coping Strategies: A National Snapshot. *The Educational Forum*, 76(3), 299-316.
- Scollon, R. (2003). The Dialogist in a Positivist World: Theory in the Social Sciences and the Humanities at the End of the Twentieth Century. *Social Semiotics*, 13(1), 71-88.
- Scollon, R., & Scollon, S. W. (2004). *Nexusanalysis*. London: Routledge.
- Sheffield, D., Dobbie, D., & Carrolla, D. (1994). Stress, social support, and psychological and physical wellbeing in secondary school teachers. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organizations*, 8(3), 235-243.
- Staunæs, D., & Søndergaard, D. M. (2005). Interview i en tangotid. I: Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (red.) *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wu, S., Li, J., Wang, M., Wang, Z., & Li, H. (2006). Intervention on occupational stress among teachers in the middle schools in China. *Stress and Health*, 22(5), 329–33.