

# Skolans mellanrum: Ett relationellt och rumsligt perspektiv på utbildningsmiljöer

ANNELI FRELIN

Högskolan i Gävle, Akademin för Utbildning och Ekonomi

JAN GRANNÄS

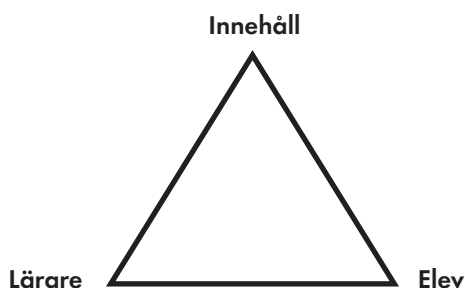
Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Med utgångspunkt i den didaktiska triangeln där relationer mellan lärare, innehåll och elev utgör sidorna är syftet med denna artikel att visa på rumsliga och relationella perspektivs bidrag till förståelsen av utbildningspraktiker. En genomgång av forskning och teorier följs av empiriska exempel från forskningsprojektet ”Skolans mellanrum” där didaktiska relationers samt rumsliga och relationella aspekters sammanvävningar illustreras. Här påvisas hur utbildningens innehåll griper in och villkorar undervisningsrelationer i utbildningsmiljön, eftersom det finns ständigt närvarande som en riktning-givare för verksamheten, hur indirekt den än är i olika slags relationer i skolan. Dessutom indikeras materiella faktorerets betydelse för relationer i skolan, och de gränsland som uppstår i mellanrummen. Lärar-elevrelationen är inbäddad i strukturella och lokala villkor i form av till exempel resurser och lokaliteter vilka möjliggör och begränsar hur relationerna tar form, i en praktik i ständig rörelse.

## INLEDNING

Pedagogiska relationer är relationer som skapas utifrån ett utbildningssyfte. Därmed har de också alltid en riktning (varför) och byggs genom aktiviteter (hur) som har något innehållsligt fokus under visning (vad). Oavsett om man diskuterar kunskapsinnehåll eller socialisationsinnehåll (se t. ex. Englund, 1986, 1997) så involverar pedagogiska relationer innehåll i någon mening. I den didaktiska triangeln som använts under århundraden (se t. ex. Hopmann,

2007), där lärar-elevrelationen utgör basen, åskådliggörs lärarens och elevens relationer till undervisningsinnehållet. Läraren har en relation till innehållet och eleven har en annan relation till detsamma. Lärarens uppgift är att förändra elevens relation till innehållet så att den vidgas, stärks och fördjupas och det åstadkoms genom lärar-elevrelationen.



**Figur 1:** Den didaktiska triangeln.

Innan den didaktiska triangeln kopplas till rumsliga och relationella perspektiv läggs en grund genom att några grundläggande förhållanden inom utbildning introduceras kortfattat. Dessa återknyts på olika sätt till forskning längre fram i artikeln. För det första: Interaktion kan vara ögonblicklig, men för att man ska kunna tala om relation impliceras någon slags *tidsrymd*. En relation innebär således att interaktionen tar plats över tid. Ta till exempel filmen *50 first dates*, där en man dagligen försöker bygga en relation till sin flickvän som vaknar upp utan att minnas honom.

För det andra: Relationer äger rum någonstans. Detta kan tyckas vara så självklart att vi inte ägnar det någon tanke, men kontexten är inte bara en bakgrund utan griper in i relationerna på ibland oväntade sätt. Fundera över hur relationer mellan lärare och elever förändras om undervisningen förflyttas till en exkursionsplats utanför skolområdet. Här är det inte ovanligt att både elever och lärare visar andra egenskaper, förmågor och handlingar som inte kommer till uttryck i klassrumsmiljön. Relationer utspelas inte i ett vakuum utan både formar och formas av de rumsliga villkoren.

För det tredje: Skolrummet delas sällan enbart av en lärare och en elev, utan en grupp av elever som innefattar och utgör varandras sociala miljö, på gott och ont. Dessutom finns i skolan flera andra betydande personer som man kanske inte ens lägger märke till förrän den dag de inte är där och utför sitt arbete. Hur mycket matematik kan till exempel eleverna lära sig på eftermiddagen om de inte har serverats någon lunch? Till sist: I en utbildningsmiljö är alla

relationer på ett eller annat sätt kopplade till undervisning, som exemplet med kostpersonalen nyss visade. I någon mening styr innehållet i undervisningen direkt eller indirekt vad, när, med vilka och hur relationerna utspelar sig. Av den anledningen blir det nödvändigt att ha innehållets (riktningens) betydelse i beaktande när man undersöker och talar om pedagogiska relationer.

Givet dessa antaganden kan *skolans mellanrum* som metafor betraktas i såväl fysisk/materiell som social mening. Syftet med denna artikel är att diskutera relationell pedagogik och att visa exempel på rumsliga och relationella perspektivs bidrag till förståelsen av utbildningspraktiker.

### RELATIONELLA PERSPEKTIV PÅ UTBILDNING

Inom den relationella pedagogiken (t. ex. Aspelin, 2015; Bingham & Sidorkin, 2004), betonar man att relationen mellan lärare och elev är grundläggande för utbildning, och att kvaliteten i lärar-elevrelationer behöver ägnas uppmärksamhet eftersom den påverkar elevens möjligheter att utbilda sig (Cornelius-White, 2007; Hamre & Pianta, 2001; Lingard, Hayes, & Mills, 2003; Woolfolk Hoy & Weinstein, 2006).

Relationella initiativ har också växt fram utifrån feministisk kritik av maskulina ideal där läraren framställs som en instrumentell aktör (t. ex. Britzman, 1986; Dillabough, 1999; Noddings, 1996) och kritik mot skolsystem och skolpolitik i olika länder och vid olika tidpunkter där relationernas betydelse negligeras, och där inte sällan skulden för skolans eller samhällets brister förskjutits mot den individuella eleven (Au, 2011; Ball, 2003; Hopmann, 2008; Sirotnik, 2004; Smyth, 2007). När skolsystemen i syfte att höja resultaten och effektiviteten genomför åtgärder som minskar möjligheterna för lärare och elever att bygga meningsfulla relationer blir det, enligt Bingham och Sidorkin (2004) kontraproduktivt.

[P]urification of educational purposes tends to destroy the already fragile layers of public education conducive to development of flourishing human relations. And ironically, once the relational basis of a school organization is destroyed or severely limited, it becomes more and more difficult to achieve high academic standards. This concern goes well beyond the abstract discourse about the purposes of public education. Even the most narrowly constructed 'back to basics' purposes of public schooling may become unachievable if schools lose the ability to foster human relationships that allow them to function (Bingham & Sidorkin, 2004, s. 2-3).

Betoningen på mänskliga relationer inom utbildning kommer således som en kritik mot vad Biesta (2015a) beskriver som en *teknologisk föreställning* om utbildning. Det finns en risk att elever börjar uppleva att skolan inte bryr sig om dem som personer utan bara som bärare av prestationer och mätbara resultat (Fielding, 2006). Eller som Ball (2003) uttrycker det: ”performance has no room for caring” (s. 224). Relationer inom utbildning har också behandlats inom ett fokus på lärares moraliska uppdrag (Campbell, 2008; Colnerud, 2006; Hansen, 2001; van Manen, 1999).

Att utgå från ett relationellt perspektiv innebär inte bara att ha fokus på relationer mellan människor som en viktig del av utbildning, utan även att tänka annorlunda om själva begreppen. Som ett exempel är ett fenomen som *auktoritet* i ett relationellt perspektiv inte något som man kan ha eller skaffa sig utan en kvalitet i en relation som uppstår mellan två personer (Frelin, 2012; Pace & Hemmings, 2006). Utbildning ses som resultatet av en aktivitet av meningsskapande som sker *mellan* eleven och läraren, i ett utrymme som ingen av dem har full kontroll över (Biesta, 1994, 2004; se även Englund, 1997). Med Biesta och Vanderstraeten (2006) ses mening inte som något som överförs utan den *skapas* i detta intersubjektiva utrymme, och det finns alltid risk för missförstånd.

Biesta har även använt komplexitetsteori för att peka på att skolan är ett öppet system som påverkas av det som händer utanför, i familjer och samhällen. En viktig poäng han gör är att öppenheten och komplexiteten i systemet visserligen kan reduceras men att detta då sker till ett pris, och att det därför behövs reflektioner över huruvida komplexitetsreduktionerna är värda priset (Biesta, 2015b; Osberg & Biesta, 2010). Som ett exempel skulle en strikt individuell utbildning där elever aldrig möter varandra vara fri från mobbning, men å andra sidan skulle en sådan utbildning omintetgöra viktiga sociala fostransaspekter i utbildningen. Med andra ord, relationer utspelas inte i ett vakuum, utan vid en tid och på en plats, där utbildningen har specifika mål.

Ovanstående korta genomgång formar en bakgrund till vår intention att tillföra rumsliga och didaktiska perspektiv till det relationella perspektivet, med ett bevarat fokus på det centrala i mellanmänskliga relationer.

## RUMSLIGA PERSPEKTIV PÅ UTBILDNING

Skolor är utbildningsmiljöer designade för specifika utbildningssyften. Historiskt sett har dessa varierat beroende på vilken tidsperiod som skolorna är byggda. Skolors design och innehåll är helt enkelt produkter av sin tid (Bengtsson, 2011).

Utifrån ett fokus på utbildningsmiljöer kan sägas att den som faktiskt undervisar inte bara är läraren utan situationen i sin helhet (jfr. Vanderstraeten

& Biesta, 2006). Utbildningsmiljön skapas och omskapas ständigt i ett dynamiskt samspel mellan människor och det materiella (jfr. Fenwick, Edwards, & Sawchuk, 2011). Artefakter såsom scheman, inventarier och teknologiska hjälpmedel griper in i utbildningen på så betydande vis att de också ses som aktörer som bidrar till att forma undervisningen. Det går att tala om en ständigt pågående (om-)förhandling om hur utbildningsmiljön förstås och tas i anspråk (Osberg & Biesta, 2010).

Utifrån ett rumsligt perspektiv fokuseras här utbildningsmiljön sett till samspelet mellan materiella villkor och människornas handlingar i rummet (Fenwick et al., 2011; Mcgregor, 2003). Det rumsliga perspektivet är relationellt i betydelsen att rum kan förstås som:

Porösa nätverk av relationer. En särskild plats, vid en särskild tidpunkt, uppvisar en specifik mix av sociala relationer. Den relationella mix som gäller olika rum härrör från såväl samhälleliga strukturer som lokala förhållanden – relationer konstrueras utifrån strukturer samtidigt som de blir till i en lokal kontext där det finns en lokal historia och lokala förhållanden. Rum och platser uppstår med andra ord ur mixen av utsträckta och lokala sociala relationer (Rönnlund & Tollefsen, 2016, s. 85).

Genom att se rum (space) som en relationell kategori (Massey, 2005) öppnar sig nya möjligheter till att studera mellanmänsklig interaktion och hur det i ständigt pågående processer öppnar och stänger såväl fysiska, sociala som föreställda rum. Det materiella har därför betydelse för det sociala samtidigt som subjektens tolkning och användande av det materiella ger rummet dess mening (Rönnlund & Tollefsen, 2016; Stables, 2015). Ett exempel på detta är att vissa utrymmen i skolbyggnader kan approprieras av både lärare och elever till icke avsedda ändamål.

Tre aspekter som har varit verksamma i rumsliga analyser beskrivs kortfattat. Förenklat uttryckt utgörs *fysiska rum* till exempel av skolbyggnader och skolgårdar som består av klassrum, korridorer, uppehållsrum, matsalar, etc. *Sociala rum* uppstår genom interaktion mellan människor och ska förstås relationellt där handlingar och erfarenheter, men också känslor har betydelse. *Föreställda rum* ska förstås som abstrakta föreställningar om rummet, baserat på till exempel arkitekters, planerare och experters uttänkta rum om vad skola och utbildning ska vara och hur det ska utformas, vilket ligger till grund för en uppdragsuppfattning hos dem som berörs. Således undersöks hur dessa aspekter samspekar och förhandlas för att ständigt skapa villkoren för utbildningsmiljöer (se Frelin & Grannäs, 2014a; Rönnlund & Tollefsen, 2016) vilka tillhandahåller olika förutsättningar för elevers lärande och

växande. Nedan presenteras några empiriska exempel som illustrerar detta rumsliga perspektiv.

## FALLSTUDIEN

Exemplen nedan syftar till att illustrera rumsliga och relationella perspektiv och är hämtade från forskningsprojektet *Skolans mellanrum*<sup>1</sup> (Frelin & Grannäs, 2013a, 2014a, 2014b, 2015a, 2015b; Grannäs & Frelin, 2017). Ingången i projektet var att studera lärar-elevrelationer utanför klassrummet och hur de kunde bidra till en tryggare skola. Vår övergripande forskningsfråga var: *När, var och hur* byggs och upprätthålls relationer som bidrar till tryggare utbildningsmiljöer? Idén väcktes utifrån insikten om att både lärare och elever framhöll platser och situationer *i* skolan men *utanför* klassrumssituationen som värdefulla för att bygga relationer (se Frelin & Grannäs, 2010). En fallstudie gjordes på en högstadieskola, ”Tallviksskolan” som genomfört en vändning i en positiv bemärkelse, där en av faktorerna var en ombyggnad av skolan. Fallstudien var explorativ och ansatsen valdes i syfte att främja en fördjupad förståelse av komplexa relationella processer som utvecklas över tid (Creswell & Plano Clark, 2011; Yin, 2009).

Tallviksskolan är belägen i en mindre svensk bruksort. Det är den enda kommunala högstadieskolan (år 6-9) och antalet elever på skolan när fallstudien genomfördes var ca 200. Varje årskurs på skolan hade två eller tre paralleller bestående av 20-30 elever i respektive klass. Skolan byggdes i början av 1960-talet och långt senare, under åren 2009-2010, genomfördes totalrenovering och ombyggnationer. I planeringsskedet av renoveringen fick skolpersonalen möjlighet att påverka utformningen av lokalerna och valet av inventarier. Elevunderlaget i upptagningsområdet hade blandad till låg socioekonomisk sammansättning och Tallviksskolan var relativt väl utrustad med stödfunktioner som specialpedagog och elevassistenter, skolsköterska, skolkurator, studie och yrkesvägledare (SYV), skolvärd och cafévärd.

I syfte att kontextualisera fallet och skapa en fördjupad förståelse av den valda fallskolan användes ett flertal olika datakällor, inklusive dokument från den undersökta skolan, elevers kartläggning av trygga respektive otrygga platser med hjälp planritningar över skolbyggnaderna och den närmsta omgivningen, statistiskt underlag från Skolverket och kvalitetsrapporter från den undersökta kommunen. Det huvudsakliga empiriska materialet bygger på observationer och intervjuer (Creswell & Plano Clark, 2011) vilka genomfördes under tre fältstudieveckor utspridda över ett skolår.

---

1 <http://www.hig.se/Ext/Sv/Organisation/Akademier/Akademien-for-utbildning-och-ekonomi/Forskning-vid-akademien/Forskning-didaktik/Forskningsprojektet-Skolans-mellanrum.html>

Totalt genomfördes 41 semistrukturerade intervjuer. Frågorna i intervjuguiden fokuserade på ledningens, personalens och elevernas uppfattningar och utsagor om utbildningsmiljön, personalens uppdragsuppfattning och samverkan, och om trygghet på skolan. Arbetet med att bearbeta, analysera och tolka genomfördes med hjälp av programvaran AtlasTi genom kodning, och befruktades av den samlade kontextuella informationen. Tematiska analyser gjordes av varje intervjuutskrift, vilket innebar upprepade läsningar av respektive intervju från början till slut (vertikalt) och sedan jämförelser av samma fråga i olika intervjuer (horisontellt). Kodningen i det här fallet innebar att nyckelord och nyckelmeningar markerades för att i förlängningen utveckla viktiga och bärande teman (Boyatzis, 1998; Braun & Clarke, 2006). Exempelen som presenteras nedan bygger huvudsakligen på analyser av intervjudata, vilka genomfördes i relation till olika artiklar författade inom projektet.

#### EMPIRISKA EXEMPEL

Exempelen syftar till att utgöra empiriska illustrationer av hur rumsliga och relationella perspektiv kan användas i empiriska undersökningar, och är hämtade från projektets resultat. Inledningsvis exemplifieras kort hur den didaktiska triangelns sidor (relationer) är invävda i och påverkar varandra som resultat av händelser över tid, inom och utanför skolan. Det andra exemplet handlar om hur en fysisk förändring av lokalerna möjliggjorde ny interaktion mellan personal och elever, och det sista om hur deras funktioner och relationer i skolan direkt och indirekt kopplades till undervisningens innehåll, ibland på oväntade och kreativa sätt.

#### RELATIONER OCH DIDAKTIK

##### – TRE SAMMANVÄVDA RELATIONER I TRIANGELN

I ett tidigare arbete har den didaktiska triangeln använts som analytiskt raster för att under en tidsrymd av ett läsår undersöka hur praktiker som initierades på Tallviksskolan, som följd av ökat resultattryck, förändrade dynamiken i relationerna mellan lärare, elever och innehåll (Frelin & Grannäs, 2013b).

*Lärrar-elevrelationen:* nya krav på dokumentation och resultat hade ökat arbetsbelastningen. Men lärarna valde ändå att fortsatt prioritera relationsarbetet med lärar-elevrelationen. Detta ledde till att de i stället valde att skära ner på annat arbete, eller arbetade mer vilket ledde till ökad risk för sjukskrivning. Som läraren Peter förklarar:



Vi har hittat på alla möjliga grejer för att höja resultaten, lovskolor och månadsomdömen, sommarskolan, vi har haft i påsk också, sportlovs-skola, ja, så har vi läxhjälp. Man försöker ju. /.../ Fast man håller på och sliter ihjäl sig för det anser jag att det gör de flesta.

*Läraryrkesrelationen:* Den ökade administrationen med kontrollscheman, dokumentation och uppföljningar gjorde att lärarna fick mindre tid över till planering och att hålla sig uppdaterade i sitt ämne, vilket påverkade läraryrkesrelationen negativt. Läraren Lasse berättade om hur kontrollscheman som infördes växte till en månatlig omdömesskrivning vilket drabbade hans lektionsplanering så att lektionerna blev sämre och tråkigare.

*Elevyrkesrelationen:* När lektionerna inte var lika välplanerade upplevde eleverna lektionerna tråkigare, vilket drabbade elevyrkesrelationen. De uppskattade dock lärarnas engagemang i dem som personer. En pojke i år 7 säger: ”Det är skönare att gå på en sån här skola. För här vet man att alla är välkomna.” När trycket ökade prioriterade lärarna ändå läraryrkesrelationerna före elevyrkesrelationen. På kort sikt kan detta vara en framkomlig väg, men på längre sikt kan det ske till priset av att elevens utbildning blir otillräcklig.

Resultattrycket var extra märkbart under denna period eftersom kommunen placerat sig lågt på en nationell rankinglista. Resultaten ökade inte, trots åtgärderna för att höja meritvärdena (Frelin & Grannäs, 2013a). Dessa korta vinjetter illustrerar relationerna i den didaktiska triangeln och hur de över tid påverkas av händelser som initieras utifrån. Vinjetterna exemplifierar således på olika sätt hur relationerna i den didaktiska triangeln är inbäddade i en utbildningsmiljö som i sin tur är en del av samhället. En poäng med detta exempel är att utifrån tanken om relationell pedagogik påminna om komplexiteten i skolpraktiken, då skolan är sammanflätad med det omgivande samhällets förändring och struktur (jfr. Osberg & Biesta, 2010). Med komplexitet menar vi då i linje med Osberg och Biesta att skolpraktiken inte enbart är komplicerad, utan även att den omöjliga kan förutsägas eftersom de inblandades val i varje situation får konsekvenser för vilka val som blir möjliga att göra i nästa steg.

## RELATIONER OCH RUM

### – TRE OLIKA SLAGS GRÄNSLAND I SKOLAN

Tallviksskolans fysiska skolmiljö hade nyligen renoverats när fallstudien genomfördes, och ett av syftena var att göra miljön tryggare. Exempel på detta var att långa, mörka och trånga korridorer byggts bort genom en breddning



av skolbyggnaden; belysning och ventilation hade förbättrats avsevärt; och en uppglasning av väggar och en genomtänkt placering av lärarnas arbetsrum hade bidragit till ökad transparens. Under den inledande delen av fältarbetet insåg vi att annan personal än lärarna gjorde viktiga bidrag till den trygga miljön i skolans mellanrum, och studieobjektet utvidgades från enbart lärare till att omfatta all personal på skolan.

Utifrån det rumsliga perspektivet blev det intressant att tala om *gränsland* som analytiskt begrepp. Ur den synvinkeln kan man till exempel beskriva korridorer och allmänna ytor som gränsland, där interaktion äger rum med betydelse för det som sedan hände inne i klassrummen. Ombyggnaden hade bidragit till nya sådana *fysiska gränsland* genom att bredda skolbyggnaden så att den inte bara bestod av klassrum och korridorer, utan även små skåpområden och allrum gemensamma för en grupp av ca 80 elever. Det visade sig att både lärarna och eleverna efter ombyggnaderna fann nya tillfällen till att söka kontakt i dessa gränsland mellan klassrum och korridor. Ett tydligt exempel på detta var den dagligen förekommande sociala interaktionen mellan elever och lärare i de nyskapade mellanrummen där elever gärna satte sig vid de inglasade ytterväggarna och lärare stannade till för en pratstund.

Ser man det som ett *socialt gränsland* fångar man in elevers och personalens interaktion på gränsen mellan lektion och rast, vilken underlättades av det fysiska gränslandet. Som studie- och yrkesvägledaren Maria förklarade:

Jag sitter mitt i skolan (skrattar), mitt ute i korridoren, så att... det kan bli en hel del spontana [möten] så. Naturligtvis så går jag ut varje dag och tar en liten lov /.../ Ofta är det så att jag har små ärenden, det är många elever som jag behöver kolla av med och prata lite med. Men sen, om jag inte känner eleverna lite grann, då kan jag inte jobba... som jag ser det. Nu vet jag att det finns andra sätt att organisera, men om inte jag känner till eleverna lite genom småprat, då kan vi ju inte prata allvar sen, som jag ser det.

Märk väl att utan denna uppdragsuppfattning skulle inte interaktionen heller ske och relationen inte kunna byggas. Med det rumsliga perspektivet synliggjordes hur de olika rumsliga aspekterna samverkade för att skapa en trygg utbildningsmiljö för eleverna.

RELATIONER, RUM OCH INNEHÅLL – FRÅN DIREKTA TILL  
INDIREKTA UNDERVISNINGSRELATIONER

Något annat som det rumsliga perspektivet synliggjorde var stödpersonalens bidrag till utbildningsmiljön. Genom att undersöka skolpersonalens uppgifter, vilka funktioner de hade i relation till eleverna, var de träffade dem, och vilka relationer de hade till kunskapsinnehållet samt normer och värden framställde vi en typologi som visade ett spektrum från *direkta* till *indirekta undervisningsrelationer* (Frelin & Grannäs, 2015a).

Rumsliga perspektiv på skolpersonalens uppdragsbeskrivningar och uppdragsuppfattningar belyste hur relationerna blev mer eller mindre centrala givet undervisningens innehåll. Det visade sig också att det alltid finns möjligheter för kreativa överskridanden av de givna funktionerna och relationerna, som när skolvärden sitter med elever och gör läxor eller NO-läraren småpratar med eleverna på rasten. I dessa kreativa överskridanden använder personalen sig av de möjligheter som lokalerna erbjuder.

För elever som hade svårigheter att tillägna sig ett visst ämne och riskerade underkänt, kunde den direkta relationen till innehållet mellan elev och lärare utgöra ett hinder för elevens lärande, vilket ibland hade att göra med lärarens maktposition som betygsättare av elevens arbete. I syfte att hantera sådana uppkomna situationer utsåg man i kollegiet lärare som *inte* hade eleven i det ämne som de riskerade underkänt i till coacher, baserat på vilka lärare som hade god relation till eleven i övrigt. Som coacher hade de en mer indirekt relation till innehållet och fick till uppgift att stötta eleven på vägen mot godkänt (se Frelin & Grannäs, 2013a). De olika funktionerna hade med andra ord möjlighet att överskrida gränserna på ett flexibelt sätt för elevernas bästa. I linje med tanken på skolmiljön som en socialt hållbar ekologi kan man också tala om värdet av en mångfald av vuxna som elever kan känna sig bekväma med att vända sig till och, i linje med den relationella pedagogiken, om värdet av kontinuitet så att relationer får tid att utvecklas.

**Tabell 1:** De olika funktionerna på skolan, deras relationer till eleverna, platserna där de träffade eleverna samt deras relation till ämnesinnehåll samt normer och värden (Frelin & Grannäs, 2015a, s. 61-62).

| <b>Funktion</b>             | <b>Relation till</b>  | <b>ämnesinnehåll</b>                        | <b>normer och värderingar</b> |
|-----------------------------|---|---|-------------------------------|
| elever                      | plats   |   |                               |
| <b>Lärare</b>               | Planerar och genomför undervisning och fostran, utvärderar elevernas lärande.   | I klassrummet (I förbigående i korridoren)  | Direkt Direkt                 |
| <b>Läror-assistent</b>      | Undervisar, hjälper elever i mindre grupper eller individuellt  | I klassrummet (I förbigående i korridoren)  | Direkt Direkt                 |
| <b>Biblioteks-assistent</b> | Lånar ut skolböcker (indirect), hjälper elever att hitta böcker (direkt). Administrerar tillgång till datorer under raster (indirekt), hjälper elever med sökningar under lektioner (direkt). | I biblioteket.                              | Direkt och indirekt Indirekt  |
| <b>Special-pedagog</b>      | Undersöker elevers utbildningsbehov och skriver åtgärdsprogram. Handleder lärarassistenterna.   | På kontoret.                                | Direkt Indirekt               |
| <b>Skolvård</b>             | Till för att stötta eleverna, ge trygghet och erkännande.   | På kontoret, i korridorerna och i matsalen. | Indirekt Direkt               |
| <b>Studievägledare</b>      | Individuell rådgivning (under vilken skolämnen kan komma upp). Koordinerar utbildningsaktiviteter såsom temadagar.  | På kontoret, i korridorerna.                | Mestadels indirekt Indirect   |
| <b>Skolsköterska</b>        | Ansvarig för hälsundersökningar, individuella konsultationer, vaccination, evehälsa och viss hälsoundervisning.   | På kontoret.                                | Mestadels indirekt Indirekt   |
| <b>Skolkurator</b>          | Undersöker och stöttar elever som har problem i skolan eller hemmet. Ett underkänt betyg kan vara anledning till samtal.  | På kontoret.                                | Indirekt Indirekt             |
| <b>Cafévård</b>             | Serverar fika och mellanmål till eleverna. Övervakar elever som hjälper till i caféet.  | I caféet och korridorerna                   | Nej Direkt                    |
| <b>Lokalvårdare</b>         | Rengör lokalerna under skoldagen.   | I klassrum och korridorer.                  | Nej Indirekt                  |
| <b>Vaktmästare</b>          | Ansvarig för den fysiska skolmiljön.  | I klassrum, korridorer och på skolgården.   | Nej Indirekt                  |
| <b>Kostpersonal</b>         | Lagar och serverar skollunch till eleverna.   | I skolmatsalen.                             | Nej Indirekt                  |

## AVSLUTNING

I den här artikeln har vi beskrivit och använt relationella, rumsliga och didaktiska perspektiv för att undersöka utbildningsmiljöer, utifrån fysiska, föreställda och sociala aspekter. Med intentionen att ge ett bidrag till den relationella pedagogiken har vi med den didaktiska triangeln som modell visat hur utbildningens innehåll griper in i och villkorar undervisningsrelationer i utbildningsmiljön. Undervisningsinnehållet finns ständigt närvarande som en riktninggivare för verksamheten, hur indirekt den än är i olika slags relationer i skolan. Vi menar att det som gör en pedagogisk relation pedagogisk är närvaron av en utbildningsrelaterad riktning, vare sig det är en direkt eller indirekt undervisningsrelation (Frelin & Grannäs, 2015a). Dessutom har vi lyft materiella faktorerets betydelse för relationer i skolan. Lärar-elevrelationen är inbäddad i strukturella och lokala villkor i form av till exempel resurser och lokaliteter vilka möjliggör och begränsar hur relationerna tar form, i en praktik i ständig rörelse (jfr. Edling, 2012; Edling, 2016). De materiella villkoren både möjliggör och begränsar pedagogiska relationer i skolan. Ett exempel på det är hur olika rum approprieras genom olika handlingar och för olika ändamål av såväl skolpersonal som elever. Dessa olika sätt att ta rummet i anspråk för skilda syften ger också till exempel en skolkorridor olika betydelser för lärare och elever. Korridoren finns där, men samtidigt skapas olika slags mening i och av rummet i de hela tiden pågående pedagogiska relationerna (Grannäs & Frelin, 2017).

Slutligen, avsikten med artikeln har varit att ge ett bidrag till forskningsfältet relationell pedagogik som på ett förtjänstfullt sätt betonar den mellanmänskliga interaktionen. Genom att använda den didaktiska triangeln synliggörs *didaktiska relationer* och fokus vidgas till att också inbegripa undervisningsinnehållet, för både läraren och elever, samtidigt som lärar-elevrelationer bibehålls som en central del av undervisningsrelationen då den utgör basen i den didaktiska triangeln. Som vi tidigare argumenterat för är undervisningsrelationer kontextuellt betingade, det vill säga att lärar-elevrelationen äger rum någonstans, i ett visst tidsskede, i relation till andra människor samt i relation till ett undervisningsinnehåll.

En av de utmaningar för studier i relationell pedagogik som vi försöker framhålla är uppgiften att uppmärksamma undervisningsinnehållet och de materiella villkorens betydelse för relationer i utbildning samtidigt som relationernas centrala betydelse bibehålls. Detta innebär en balansgång mellan att å ena sidan riskera att avgränsa studieobjektet för snävt då för många vitala faktorer skalas bort ur utbildningsmiljön, om enbart interaktion mellan lärare och elev fokuseras. En alltför stark betoning på innehåll och materiella villkor kan å andra sidan bidra till osynliggörande av centraliteten i de mellanmänskliga relationerna för utbildning. Denna balansgång är en inneboende

spänning i undervisningspraktiker, och ett sätt att hantera spänningen kan vara att ta utgångspunkt i utbildningens riktning, det vill säga verksamhetens syften. Biesta har i en rad arbeten (Biesta, 2011, 2015b; Bogotch, Mirón, & Biesta, 2007) lyft frågan vad som är utbildningens syfte och argumenterat för den pragmatiska utgångspunkten ”vad är problemet?”. I slutändan kan man göra tolkningen utifrån hans resonemang att när man diskuterar huruvida de relationer lärare bygger och upprätthåller till elever är pedagogiska, behöver man också ta med frågan om vad utbildningen syftar till. Detta får betydelse för vilka slags analyser som görs och vilka delar som utesluts för att reducera komplexiteten.

#### REFERENSER

- Aspelin, Jonas (2015). *Inga prestationer utan relationer: studier för pedagogisk socialpsykologi*. Malmö: Gleerups.
- Au, Wayne (2011). Teaching under the new Taylorism: high-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 25-45.
- Ball, Stephen J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215.
- Bengtsson, Jan (red.) (2011). *Educational dimensions of school buildings*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Biesta, Gert (1994). Education as practical intersubjectivity: Towards a critical-pragmatic understanding of education. *Educational Theory*, 44(3), 299-317.
- Biesta, Gert (2004). "Mind the Gap!" Communication and the educational relation. I Charles W. Bingham & Alexander M. Sidorkin (red.), *No education without relation* (s. 11-22). New York: P. Lang.
- Biesta, Gert (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Biesta, Gert (2015a). On the two cultures of educational research, and how we might move ahead: Reconsidering the ontology, axiology and praxeology of education. *European Educational Research Journal*, 14(1), 11-22.
- Biesta, Gert (2015b). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87.

- Bingham, Charles & Sidorkin, Alexander M. (2004). The pedagogy of relation: An introduction. In Charles Bingham & Alexander M Sidorkin (red.), *No education without relation*. New York: P. Lang.
- Bingham, Charles W. & Sidorkin, Alexander M. (2004). *No education without relation*. New York: P. Lang.
- Bogotch, Ira, Mirón, Luis & Biesta, Gert (2007). "Effective for What; Effective for Whom?" Two Questions SESI Should Not Ignore. I Tony Townsend (red.), *International handbook of school effectiveness and improvement. P. 1* (s. 93-110). Dordrecht; London: Springer.
- Boyatzis, Richard E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. London; Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Britzman, Deborah P. (1986). Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, 56(4), 442-456.
- Campbell, Elizabeth (2008). The Ethics of Teaching as a Moral Profession. *Curriculum Inquiry*, 38(4), 357-385.
- Colnerud, Gunnel (2006). Teacher ethics as a research problem. Syntheses achieved and new issues. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 12(3), 365-385.
- Cornelius-White, Jeffrey (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
- Creswell, John W., & Plano Clark, Vicki L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Los Angeles: SAGE Publications.
- Dillabough, Jo-Anne (1999). Gender politics and conceptions of the modern teacher: women, identity and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), 373 - 394.
- Edling, Silvia (2012). *Vilja andra väl är inte alltid smärtfritt. Om mångfald och motverkandet av kränkningar och diskriminering i ett utbildningssammanhang*. Lund: Studentlitteratur.
- Edling, Silvia (2016). *Demokratidilemman i läraruppdraget: att arbeta för lika villkor* Stockholm: Liber.

- Englund, Tomas (1986). *Curriculum as a political problem: changing educational conceptions, with special reference to citizenship education*. Diss. Uppsala, Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (1997). Undervisning som meningserbjudande. I Michael Uljens (red.), *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Fenwick, Tara J, Edwards, Richard, & Sawchuk, Peter (Eds.). (2011). *Emerging approaches to educational research: tracing the sociomaterial*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Fielding, Michael (2006). Leadership, radical student engagement and the necessity of person-centred education. *International Journal of Leadership in Education*, 9(4), 299.
- Frelin, Anneli (2012). Auktoritet är inte att peka med hela handen. In Leif Mathiasson (red.), *Uppdrag lärare - en antologi om status, yrkesskicklighet och framtidsdrömmar* (s. 39-46). Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Frelin, Anneli & Grannäs, Jan (2010). Negotiations left behind: in-between spaces of teacher-student negotiation and their significance for education. *Journal of Curriculum Studies*, 42(3), 353-369.
- Frelin, Anneli & Grannäs, Jan (2013a). The production of present and absent presences in education. *Journal of Pedagogy*, 4(2).
- Frelin, Anneli & Grannäs, Jan (2013b). *Results and accountability - Marginalization of the educational interpersonal space*. Paper presented at the European Conference on Curriculum Studies, Braga, Portugal
- Frelin, Anneli & Grannäs, Jan (2014a). Navigating middle ground: A spatial perspective on the borderlands of teacher-student relationships in secondary school. I David Zandvliet, Perry den Brok, Tim Mainhard, & Jan van Tartwijk (red.), *Interpersonal Relationships in Education: From Theory to Practice*. (s. 57-70). Rotterdam: Sense Publishers.
- Frelin, Anneli & Grannäs, Jan (2014b). 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), 1-13.
- Frelin, Anneli & Grannäs, Jan (2015a). Direct and indirect educational relationships. Developing a typology for the contribution of different categories of school staff in relation to students' educational experience. *Improving schools*, 18(1), 56-68.



- Frelin, Anneli & Grannäs, Jan (2015b). *Using a spatial perspective to explore the creation of safe school environments*. Paper presented at the 2015 AERA Annual Meeting, April 16-20, Chicago, USA.
- Grannäs, Jan & Frelin, Anneli (2017). Spaces of student support - Comparing educational environments from two time periods. *Improving Schools*. Doi: 10.1177/1365480216688547
- Grannäs, Jan & Frelin, Anneli (accepted). Highlighting education support professionals indirect contributions to the educational environment. *Nordic Studies in Education*.
- Hamre, Bridget K., & Pianta, Robert C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625.
- Hansen, David T. (2001). *Exploring the moral heart of teaching: toward a teacher's creed*. New York: Teachers College Press.
- Hopmann, Stefan. (2007). Restrained teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109-124.
- Hopmann, Stefan (2008). No child, no school, no state left behind: schooling in the age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 40(4), 417 - 456.
- Lingard, Bob, Hayes, Debra, & Mills, Martin (2003). Teachers and productive pedagogies: contextualising, conceptualising, utilising. *Pedagogy, Culture & Society*, 11(3), 399-424.
- Massey, Doreen B. (2005). *For space*. London: SAGE.
- Mcgregor, Jane (2003). Making Spaces: teacher workplace topologies. *Pedagogy, Culture & Society*, 11(3), 353-378.
- Noddings, Nel (1996). Stories and affect in teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 435.
- Osberg, Deborah & Biesta, Gert (Eds.). (2010). *Complexity Theory and the Politics of Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Pace, Judith L., & Hemmings, Annette (2006). *Classroom authority: theory, research, and practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publ.
- Rönnlund, Maria & Tollefsen, Aina (2016). *Rum: samhällsvetenskapliga perspektiv*. Stockholm: Liber.

- Sirotnik, Kenneth A. (2004). *Holding accountability accountable : what ought to matter in public education*. New York: Teachers College Press.
- Smyth, John (2007). Teacher development against the policy reform grain: an argument for recapturing relationships in teaching and learning. *Teacher Development*, 11(2), 221-236.
- Stables, Andrew (2015). The semiotics of organisational landscape. School as design. I Andrew Stables & Inna Semetsky (red.), *Edusemiotics. Semiotic philosophy as educational foundation*. New York: Routledge.
- van Manen, Max (1999). Knowledge, Reflection and Complexity in Teacher Practice. I Manfred Lang, John Olsen, Henning Hansen, & Wolfgang Bündler (red.), *Changing schools, changing practices: perspectives on educational reform and teacher professionalism* (s. 65-75). Louvain, Belgium: Garant.
- Vanderstraeten, Raf & Biesta, Gert (2006). How is education possible? Pragmatism, communication and the social organisation of education. *British Journal of Educational Studies*, 54(2), 160-174.
- Woolfolk Hoy, Anita & Weinstein, Carol S. (2006). Student and Teacher Perspectives on Classroom Management. In Carolyn M. Evertson & Carol S. Weinstein (red.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (s. 181-219). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yin, Robert K. (2009). *Case study research: design and methods* (2. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.