GÖTEBORGS UNIVERSITET

INSTITUTIONEN FÖR
GLOBALA STUDIER

“KRAMAR MED RAMAR”

En antropologisk studie av högstadielärares arbete med relationsskapande och auktoritet

Dilan Manmy

Examensarbete i socialantropologi

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och kurs:	Antropologprogrammet, SA1511
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	VT 2026
Handledare:	Johan Nilsson
Examinator:	Jörgen Hellman
Antal ord:	10 997

Abstract

This bachelor's degree project in social anthropology examines how teachers and school staff in grades 7-9 navigate between relationship-building work and the maintenance of authority. By studying interactions in both classrooms and informal environments, such as corridors and common areas, the study highlights how these dimensions take shape in concrete everyday situations. The aim is to deepen the understanding of how teachers in practice balance the demands for closeness and trust against the need for order and boundary-setting. The main argument of the thesis is that relationship-building and authority do not constitute opposing poles, but are closely intertwined practices that are constantly shaped and negotiated through everyday micro-actions. This balancing act, described through the concept of "hugs with boundaries", is deeply situational and requires staff to continuously adapt their approach according to the specific situation and student group. The analysis is based on a theoretical framework that includes Goffman's concepts of framing and impression management, Bourdieu's theories of social and symbolic capital, as well as Manke's perspective on jointly created power relations. The study is based on an eight-week fieldwork period at a lower secondary school in Gothenburg, where the material was collected through participant observation, spontaneous conversations, and interviews with teachers and school hosts.

The essay is written in Swedish.

Nyckelord: lärare, auktoritet, relationsskapande, skola, socialantropologi, etnografi.

Förord

Jag vill börja med att tacka den grundskola där denna studie genomförts, och alla som generöst välkomnade mig in i sin vardag. Ett särskilt tack till de lärare som lät mig följa deras arbete på nära håll. Utan er hade denna studie inte varit möjlig. Efter mina veckor i fält bär jag med mig stor respekt för det arbete som görs i skolan varje dag. Det engagemang, tålamod och den omsorg jag mötte gjorde starkt intryck på mig.

Ett särskilt stort tack till min handledare, Johan Nilsson, som varit en trygg punkt genom hela processen. Din kunskap, ärlighet och din förmåga att både stötta och utmana mig har varit till stor hjälp.

Slutligen vill jag rikta ett varmt tack till min familj och mina vänner. Tack för ert stöd, tålamod och er förståelse under perioder då uppsatsen tagit mycket plats. Er uppmuntran har betytt väldigt mycket för mig.

Göteborg, 27 maj 2026

Dilan Manmy

Innehållsförteckning

1. Introduktion **5**

2. Syfte och forskningsfrågor **6**

3. Bakgrund **6**

4. Tidigare forskning **7**

4.1 Lärar-elev-relationers betydelse i skolan 7

4.2 Lärares auktoritet och klassrumsledarskap 8

4.3 Vardagliga interaktioner i skolmiljön 9

5. Teoretisk anknytning **10**

5.1 Erkännande och gemensamt skapade maktrelationer 10

5.2 Inramning och rollskiften 11

5.3 Humor, skämtande och olika former av kapital 12

6. Material och metod **13**

6.1 Fältet och deltagarna 13

6.2 Deltagande observation och fältanteckningar 14

6.3 Spontana samtal och intervjuer 15

6.4 Metodologiska överväganden 17

7. Etiska överväganden **18**

8. Etnografisk diskussion **20**

8.1 Att skapa relationer genom vardagliga mikrohandlingar 20

8.2 Situationsbunden auktoritet i praktiken 27

8.3 Att balansera närhet och auktoritet i lärarrollen 32

9. Slutsats **36**

Appendix med gen-AI-redogörelse **38**

Litteraturförteckning **39**

1. Introduktion

Skolan spelar en grundläggande roll i samhällets fortsatta utveckling, främst genom sitt uppdrag att utbilda och förbereda kommande generationer. Det är en plats där inte enbart kunskap förmedlas, utan där även sociala relationer, normer och värderingar formas. I denna miljö tillskrivs lärare en komplex yrkesroll som sträcker sig bortom undervisningens innehåll. Läraryrket innefattar såväl undervisning och planering som relationsskapande arbete med eleverna. De förväntas även hantera konflikter som uppkommer och bidra till elevernas sociala utveckling. Detta innebär att läraryrket rymmer flera dimensioner där pedagogiska, sociala och organisatoriska krav sammanfaller.

En aspekt som ofta lyfts fram som särskilt betydelsefull i detta arbete är relationen mellan lärare och elever. Forskning och rapporter, exempelvis från Skolverket, visar att goda relationer mellan lärare och elever har stor betydelse för elevers trivsel och skolprestationer (Skolverket, 2025). Relationer framstår därmed som en central förutsättning för undervisning och lärande, och det är inte enbart en social dimension av läraryrket. Samtidigt präglas skolans vardag av krav på ordning, struktur och disciplin, och lärare förväntas upprätthålla auktoritet, gränssättande och hantering av situationer där elever bryter mot regler och normer. Detta innebär att läraryrket rymmer olika och ibland motstridiga förväntningar, där närhet och relationsskapande samexisterar med behovet av gränssättning och kontroll.

Denna kombination av förväntningar aktualiserar frågor om hur lärare hanterar sitt arbete i vardagen. Tidigare beskrivningar av läraryrket betonar ofta vikten av att balansera olika aspekter av rollen, men ger inte alltid en tydlig bild av hur denna balans hanteras i praktiken. I stödmaterial från Skolverket ämnat för lärare framgår exempelvis att det inte finns något givet facit för vad som utgör ett gott klassrumsledarskap, utan att lärares förhållningssätt behöver anpassas efter situation och elevgrupp (Hirsh, 2021). Samtidigt utspelar sig en stor del av lärarens arbete i återkommande och vardagliga sammanhang där interaktioner mellan lärare och elever kontinuerligt äger rum. Mot denna bakgrund finns ett behov av studier som riktar uppmärksamheten mot de löpande, och ofta förbisedda, interaktioner där relationer och auktoritet faktiskt görs. Genom att studera dessa processer i sitt sammanhang kan en mer fördjupad förståelse utvecklas för hur lärarrollens olika dimensioner framträder i skolans vardag.

Studien tar sin utgångspunkt i ett antropologiskt fältarbete som genomförts på en grundskola i en förort till Göteborg under en åtta veckor lång period. Genom att följa olika lärares dagliga arbete i olika delar av skolmiljön, såsom klassrum, korridorer och gemensamma utrymmen, skapas en möjlighet att studera hur relationer och frågor om auktoritet tar form i konkreta situationer.

2. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare, och annan relevant skolpersonal, i årskurs 7-9 förhåller sig till relationsskapande och auktoritet i sin vardagliga praktik, samt hur dessa dimensioner uttrycks i olika delar av skolans sociala miljö.

Studien utgår från följande forskningsfrågor:

- *Hur kommer spänningar mellan relationsskapande och auktoritet till uttryck i lärarnas vardagliga praktik?*
- *Hur reflekterar lärare kring relationsskapande och auktoritet i sitt arbete?*

3. Bakgrund

Läraryrket innebär ett omfattande ansvar utöver själva undervisningen. Undervisningen upptar i genomsnitt cirka en tredjedel av arbetstiden. (Skolverket, 2013) En del av vardagen ägnas åt arbete med omsorg och ordning vilket inkluderar att trösta elever, agera rastvakt och hantera konflikter för att skapa trygghet och studiero. Detta arbete sker i klassrum, korridorer och gemensamma utrymmen där lärare och elever möts i spontana och informella situationer.

Den svenska skolan kännetecknas av ett uppdrag där undervisning och elevers sociala utveckling står i fokus, och där verksamheten organiseras genom gemensamma ramar och regler. I Skolverkets läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet, *Lgr22,* framhålls att skolan ska främja elevers lärande samt deras personliga och sociala utveckling. Läroplanen beskriver också att elevens utbildning ska präglas av trygghet och respekt (Skolverket, 2025). I klassrummet sker interaktioner ofta inom ramen för

undervisningens mål och struktur, medan möten i andra delar av skolan i högre grad präglas av vardagliga samtal. Samtidigt innebär lärarrollen ett ansvar för att skapa förutsättningar för lärande inom de ramar och regler som präglar skolans verksamhet. Detta kan innefatta att hantera ordningsstörningar, tydliggöra regler och ingripa i händelser under skoldagen.

Utöver mötet med elever formas lärares arbete även i kollegiala sammanhang. Genom informella samtal med kollegor, gemensamma möten och vardagliga utbyten i personalutrymmen utvecklas och delas erfarenheter av arbetet i skolan. Dessa sammanhang utgör en del av den professionella miljö där frågor som rör undervisning, elevbemötande och skolvardag hanteras i relation till gemensamma rutiner och arbetssätt.

4. Tidigare forskning

Detta avsnitt behandlar tidigare forskning om lärares vardagliga arbete i skolan, med fokus på hur sociala och pedagogiska dimensioner av läraryrket framträder i mötet mellan lärare och elever. Forskningen utgår främst från utbildningsvetenskapliga perspektiv, men omfattar även etnografiska studier av sociala processer i skolmiljö.

4.1 Lärar-elev-relationers betydelse i skolan

Utbildningsvetenskaplig forskning har uppmärksammat relationer mellan lärare och elever som en betydande del av läraryrket. I en svensk studie visar Anneli Frelin (2010) att lärares arbete består av en relationell dimension, där etablerandet och upprätthållandet av förtroendefulla band till elever utgör en viktig del av den pedagogiska praktiken. Studien, som bygger på intervjuer och observationer, visar att relationer i skolmiljön formas genom återkommande handlingar i skolans vardag och att de innefattar aspekter som tillit, öppenhet och välvilja. Vidare beskriver Frelin att detta relationsarbete kräver kontinuerliga överväganden från lärarens sida i mötet med eleverna, där läraren i varje situation behöver avgöra hur de ska agera i relation till situationen samt eleven och således anpassa sitt bemötande. Liknande resultat återfinns hos Lilja (2013), vars studie visar att förtroendefulla relationer mellan lärare och elever har stor betydelse för undervisningens genomförande. Likt Frelin (2010) betonar Lilja (2013), genom sitt fältarbete i grundskolan, att relationer inte är något som uppstår av sig själva, utan något som formas i interaktion. Detta sker genom att

lärare aktivt arbetar med att skapa relationer, exempelvis genom att de lyssnar på elever, visar intresse för deras perspektiv och samtidigt upprätthåller tydliga ramar i undervisningen.

Relationernas betydelse framträder även i forskning om elevers engagemang i skolan. Thornberg et al. (2022) visar, genom en studie med både kvantitativa och kvalitativa data, att positiva lärar-elev-relationer är kopplade till högre nivåer av elevengagemang, deltagande i undervisningen och ett mer positivt förhållningssätt till skolan. Där Frelin (2010) och Lilja (2013) främst riktar fokus mot hur relationer formas i skolans vardag, pekar Thornberg et al. (2022) på deras betydelse för elevers lärande och skolengagemang.

4.2 Lärares auktoritet och klassrumsledarskap

Frågor kring auktoritet och klassrumsledarskap har behandlats i flera studier som belyser hur lärares auktoritet formas i skolans praktik. Elina Harjunen (2009) beskriver pedagogisk auktoritet som något som konstrueras i klassrummet genom interaktion mellan lärare och elever. Hon kopplar auktoritet till faktorer som ansvar, respekt och tillit, samt till hur lärare och elever relaterar till undervisningens innehåll och till de normer som präglar klassrummet. Samtidigt betonar Harjunen att auktoritet inte automatiskt följer av lärarrollen eller skolans institutionella position. Det är snarare något som behöver etableras i relation till eleverna. Ett liknande fokus återfinns hos Janne Räsänen (2021), vars studie visar att lärare har olika förståelser av vad auktoritet innebär. Studien pekar på att auktoritet inte är entydigt, utan varierar beroende på hur lärare tolkar sin roll och sitt uppdrag. I linje med Harjunen (2009) lyfter Räsänen (2021) fram interaktionen mellan lärare och elever som väsentlig för hur auktoritet formas i praktiken. Särskilt betonas att lärarens personlighet och sätt att bemöta elever framstår som betydelsefulla faktorer. Tillsammans visar studierna att auktoritet formas både genom lärarens formella position och i vardagligt samspel.

Utöver empiriska studier finns även teoretiska perspektiv på auktoritet i utbildning. Pier Paolo Bellini (2018) beskriver auktoritet som en utbildningsrelation som bygger på en asymmetri mellan lärare och elev. Denna asymmetri framställs som en del av utbildningens vardag, där läraren har ett särskilt ansvar i relation till elevens lärande. Bellini skiljer mellan auktoritet, auktoritärism och auktoritativitet, och visar därigenom att auktoritet inte bör förstås som ett uttryck för kontroll eller tvång. Istället framställer han auktoritet som en form av relation som

erkänns av eleverna, och att erkännandet därefter möjliggör undervisning. Bellinis resonemang bidrar därmed med en teoretisk fördjupning genom att tydliggöra hur auktoritet i skolan kan förstås som både relationell och asymmetrisk.

4.3 Vardagliga interaktioner i skolmiljön

Tidigare forskning har påvisat hur vardagliga interaktioner mellan lärare och elever bidrar till att forma sociala processer i skolmiljön. I en etnografisk studie från Belgien visar Van Praag et al. (2017) att humor är en återkommande del av klassrumsinteraktioner och det är något som återfinns i relationer mellan lärare och elever. Studien, som främst bygger på observationer från olika klassrum, visar att humor används i olika situationer i undervisningen. Lärare använder sig av det som ett sätt att underlätta undervisningen, men även för att hantera klassrumssituationer. Eleverna i studien använder sig också av humor i interaktionen med lärare, exempelvis för att uttrycka sina attityder till skolan eller i vissa fall i syfte att utmana lärarens auktoritet. Studien lyfter därmed fram hur återkommande interaktioner, som humor och skämt, kan rymma flera funktioner beroende på sammanhang och deltagare.

Denna förståelse av vardagliga interaktioner som betydelsefulla sociala processer återfinns även hos Raufelder et al. (2013). De har, genom en etnografisk fältstudie baserad på deltagande observationer, undersökt lärar-elev-relationen i skolmiljö. I studien analyseras relationer som interpersonella processer som utvecklas över tid genom återkommande interaktioner. Forskarna identifierar sex principer som kännetecknar dessa interaktioner: makt, dualism, solidaritet, produktivitet, sympati och identitet. Dessa principer används för att beskriva olika aspekter av samspelet mellan lärare och elever, exempelvis hur kontroll utövas, hur relationer tar form i interaktionen, samt hur känslomässiga uttryck och deltagande framträder i konkreta situationer. Medan Van Praag et al. (2017) riktar fokus mot humor som en specifik interaktionsform, analyserar Raufelder et al. (2013) mer övergripande hur relationen mellan lärare och elever formas genom återkommande interaktioner.

Ett bredare perspektiv återfinns hos Robinson (2005), som betonar betydelsen av interaktioner i den dagliga undervisningen i klassrummet och beskriver undervisning som en process där både verbal och icke-verbal kommunikation ingår. Robinson definierar interaktion som en

ömsesidig handling där deltagarnas agerande kontinuerligt påverkar varandra. Medan Van Praag et al. (2017) belyser humor som en specifik form av klassrumsinteraktion och Raufelder et al. (2013) analyserar relationer som processer över tid, bidrar Robinson med en bredare förståelse av hur vardagliga interaktioner kan förstås som sociala processer i undervisningen. Genom att studera dessa interaktioner i sitt sammanhang blir det möjligt att få en närmare förståelse av hur undervisning formas i ett löpande samspel mellan lärare och elever.

5. Teoretisk anknytning

I syfte att möjliggöra en djupare analys av det insamlade empiriska materialet kommer studien att analyseras utifrån ett antal teorier och analytiska begrepp. Den teoretiska anknytningen introducerar begrepp som rör auktoritet, maktrelationer, inramning, rollskiften, humor och symboliskt kapital.

5.1 Erkännande och gemensamt skapade maktrelationer

För att förstå hur lärarens position formas genom erkännande och i samspelet med eleverna används här begreppet auktoritet. Med utgångspunkt i Bellinis (2018) förståelse av pedagogisk auktoritet betraktas auktoritet här som en relation byggd på asymmetri och erkännande. Begreppet används för att undersöka hur lärarens position blir möjlig, prövas och bekräftas i vardagliga möten med elever. Analysen riktas därmed bort från auktoritet som enbart formell yrkesposition eller ett regelverk, och istället mot de konkreta situationer där ledarskap, ansvar och legitimitet förhandlas i interaktioner. För att analysera hur sådan auktoritet formas i praktiken används Mary Phillips Mankes (1997) begrepp *classroom power relations*. Manke utgår från ett konstruktivistiskt perspektiv där makt, och i detta fall auktoritet, inte förstås som något läraren ensam äger. Istället riktas uppmärksamheten mot hur makt konstrueras genom lärares och elevers vardagliga handlingar. Eleverna betraktas som aktiva deltagare som använder sina egna interaktionella resurser för att forma klassrummets lokala villkor och förhandla om vad som är möjligt att göra i den aktuella miljön. Perspektivet möjliggör analys av auktoritet som något som byggs upp, testas och omförhandlas i löpande samspel.

Denna förståelse används för att tolka situationer där lärarens auktoritet uttrycks på olika sätt, som exempelvis direkta tillsägelser men också mer subtila former av interaktion. Det kan bland annat handla om att elever reagerar på lärarens förändrade tonläge, att en tillsägelse accepteras utan vidare konflikt och diskussion, eller att en elev först testar gränsen för den informella relationen men därefter godtar lärarens korrigering av relationen. Auktoritet förstås därmed som något som blir synligt i situationer där lärare och elever tillsammans definierar vad som är legitimt i den aktuella situationen.

5.2 Inramning och rollskiften

I syfte att analysera hur lärarrollen skiftar mellan olika situationer används Erving Goffmans (1956) dramaturgiska perspektiv. Goffman beskriver social interaktion som något där människor presenterar sig själva inför andra och försöker påverka hur situationen förstås. Detta benämner han som intrycksstyrning *(impression management)*, vilket innebär att individen medvetet eller omedvetet mobiliserar sitt agerande för att styra och kontrollera de intryck omgivningen får av situationen och personen själv. När en individ framträder inför andra blir handlingar, kroppsspråk, tonläge och andra uttryck betydelsefulla eftersom de bidrar till att definiera situationen och skapa ett visst intryck hos de närvarande. Goffman betonar också att interaktion bygger på en form av gemensam förståelse, där deltagarna anpassar sig till vad som för tillfället framstår som situationens villkor.

I denna studie används Goffmans (1974) perspektiv för att analysera hur lärare rör sig mellan olika sociala ramar under skoldagen. För att förstå de skiften som sker under skoldagen används begreppet inramning *(framing)*. Inramningen fungerar som en tolkningsram som hjälper både lärare och elever att definiera vad det är som pågår i stunden. Inramningen sätter också upp de osynliga reglerna för den aktuella situationen och avgör vilka beteenden som är passande. Olika miljöer, såsom klassrummet kontra korridoren, innebär olika förväntningar på hur roller ska iscensättas. En viktig analytisk utgångspunkt är att en fungerande inramning kräver en arbetskonsensus *(working consensus)* (Goffman, 1956). Detta innebär en nivå av enighet där deltagarna i interaktionen, exempelvis lärare och elever, tillfälligt accepterar varandras anspråk och roller för att undvika öppen konflikt om hur en situation ska förstås. Genom detta begrepp möjliggörs en analys av hur lärare och elever navigerar mellan olika sociala ramar genom att tolka och bekräfta varandras signaler.

5.3 Humor, skämtande och olika former av kapital

Humor och skämtande används i denna studie som en analytisk ingång för att förstå hur relationer och auktoritet tar form i återkommande interaktioner. Carty och Musharbash (2008) argumenterar för att humor och skratt har ett särskilt etnografiskt värde, eftersom de synliggör sociala relationer, tillhörighet och kontextspecifika gränser. Humor är ofta svår att förstå utanför sitt sammanhang, men just därför kan skämtande och skratt visa vad som är möjligt, känsligt eller betydelsefullt i en viss social miljö.

Robert Parkins (1993) diskussion om *joking relationships* bidrar med en förståelse av att skämtande inte sker på samma sätt i alla relationer. Han visar att humor är socialt differentierad. Parkin menar att man inte skämtar med alla på samma sätt, och att skämtandets former påverkas av relation, position och hierarki. Detta är särskilt relevant i en skolkontext, eftersom relationen mellan lärare och elev präglas av både närhet och asymmetri. Lärare och elever kan delta i skämtsamma utbyten, men skämtandet är inte helt fritt. Det finns gränser för vad som kan sägas, av vem och i vilket sammanhang. I studien används därför humor som ett sätt att analysera hur relationer prövas och bekräftas. När en lärare och en elev skämtar med varandra kan det skapa närhet och visa att relationen är tillräckligt trygg för en mer informell jargong. Samtidigt kan skämtandet också synliggöra relationens gränser, särskilt när en elev eller lärare säger något som den andre uppfattar som för informellt eller respektlöst. Humor blir då, utöver ett uttryck för god stämning, också en praktik där lärarens auktoritet kan testas, bekräftas eller behöva återupprättas.

För att förstå vad dessa återkommande humoristiska interaktioner kan få för betydelse över tid används Pierre Bourdieus (1986) begrepp *socialt* och *symboliskt kapital*. I denna studie används socialt kapital för att analysera hur lärare genom återkommande mikrohandlingar, såsom skämt, hälsningar och småprat, bygger upp relationella resurser i form av förtroende och social närhet till eleverna. Detta förtroende kan få betydelse i situationer där läraren behöver sätta gränser eller utöva auktoritet. Om eleven redan uppfattar läraren som någon med goda avsikter och en etablerad relation, kan en tillsägelse lättare accepteras som legitim snarare än som en godtycklig konflikt. I detta avseende kan det sociala kapitalet som byggts upp genom återkommande interaktioner bidra till symboliskt kapital, förstått som erkännande och legitimitet, i den mån lärarens position erkänns som legitim av eleverna. På så sätt förstås

humor och vardagliga mikrohandlingar som mer än tillfälliga inslag i skolvardagen, då de över tid kan bidra till att lärarens auktoritet erkänns.

6. Material och metod

Detta kapitel redogör för studiens metodologiska upplägg, det empiriska materialets tillkomst samt de överväganden som präglat fältarbetet.

6.1 Fältet och deltagarna

Denna studie bygger på ett etnografiskt fältarbete som genomfördes under en åtta veckors period på en grundskola belägen i en förort till Göteborg. Studien genomfördes under skolans ordinarie verksamhetstid, vanligtvis mellan kl 08:00 och 16:00, fyra till fem dagar per vecka. Verksamheten har plats för omkring 700 elever och sysselsätter cirka 100 medarbetare.

Tillträdet till fältet etablerades genom en personlig kontakt med en verksam lärare på skolan. Läraren lyfte idén kring min studie med skolledningen, vilket följdes av en dialog med det arbetslag som senare kom att utgöra studiens huvudsakliga fält. Efter detta genomfördes ett formellt möte med skolans ledning där studiens syfte och upplägg presenterades. I samband med detta introducerades studien även för det aktuella arbetslaget. Denna process gav ett formellt tillträde till fältet. Första dagen på skolan tilldelades jag en namnbricka där jag presenterades som student, samt en nyckel som gav mig tillgång till byggnadens olika utrymmen. Detta möjliggjorde ett fritt rörelsemönster i skolmiljön.

Studiens huvudsakliga deltagare bestod av fyra lärare verksamma på skolans högstadium, vilka följdes mer kontinuerligt under fältperioden. Lärarna undervisade i olika ämnen, däribland svenska, samhällsorienterande ämnen, engelska och idrott. Genom att skugga lärarna deltog jag i deras yrkesvardag. Jag har genomgående deltagit i deras lektionsplaneringar, arbetsmöten, på lektioner och även spenderat tid med dem under deras raster. De gånger jag inte har följt lärarna har varit tillfällen då det inte varit lämpligt för mig att följa med, exempelvis under utvecklingssamtal med elever och vårdnadshavare. Även annan skolpersonal utgjorde en del av den miljö där studien tog form. Skolvärdar, rektorer, kökspersonal, elevhälsoteam, vaktmästare och annan personal förekom återkommande i

skolans vardag och blev därmed, i varierande grad, en del av det empiriska materialet. Särskilt skolvärdarna kom att spela en viktigare roll än andra yrkesroller i denna studie, både i det observerade materialet men även genom de intervjuer som senare genomfördes.

6.2 Deltagande observation och fältanteckningar

Eftersom studien syftar till att undersöka hur relationer, auktoritet och vardagliga interaktioner tar form i skolmiljön har deltagande observation utgjort den huvudsakliga metoden för materialinsamling. Göransson (2019) beskriver etnografiskt fältarbete som en metod där forskaren genom närvaro och deltagande skapar förståelse för de sociala sammanhang som studeras. På liknande sätt menar DeWalt och DeWalt (2011) att deltagande observation ger möjlighet att studera sociala praktiker i deras naturliga miljö, snarare än enbart genom deltagarnas efterhandsbeskrivningar. Den deltagande observationen syftar således till att bidra med ett djupare inifrån-perspektiv. Observationerna genomfördes i flera olika delar av skolmiljön, däribland klassrum, korridorer, matsal, arbetsrum och andra gemensamma utrymmen. Detta möjliggjorde observation av både formella undervisningssituationer och mer informella möten mellan lärare, elever och annan skolpersonal. Eftersom studiens fokus ligger på hur relationsskapande och auktoritet formas i skolans vardag var det särskilt viktigt att inte begränsa observationerna till enbart klassrummet, eftersom många interaktioner ägde rum i mer informella sammanhang.

Fältanteckningar utgjorde det huvudsakliga dokumentationsmaterialet under fältarbetet. Observationer, samtal och situationer dokumenterades främst i en anteckningsbok. I vissa situationer, där anteckningsblocket riskerade att framstå som socialt olämpligt eller störande, användes istället min personliga mobiltelefon för anteckningar. Vid ett fåtal tillfällen, exempelvis under möten, användes även min personliga dator som dokumentationsredskap. Valet av dokumentationsform anpassades således efter situationens karaktär och den sociala kontexten.

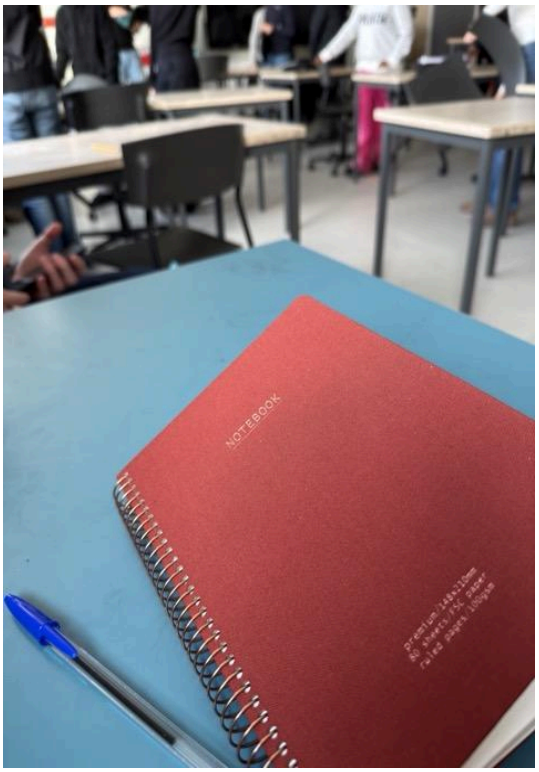

Bild 1. Mitt anteckningsblock när jag sitter längst bak i ett klassrum vid en skolbänk.

Som Geertz (1973) menar innebär etnografisk dokumentation mer än att registrera vad människor säger eller gör, den behöver även fånga det sammanhang där handlingarna blir meningsfulla. Det som Geertz beskriver som *thick descriptions* har därför fungerat som en vägledande princip i arbetet med fältanteckningarna. Detta innebar att anteckningarna inte enbart fokuserade på explicita handlingar eller samtal, utan även på kroppsspråk, tonfall, stämningar, reaktioner från andra närvarande samt de miljöer där interaktionerna ägde rum. Även Emerson et al. (2011) framhåller vikten av detaljerade fältanteckningar som ett sätt att dokumentera sociala situationer och interaktioner så nära händelsen som möjligt. Eftersom skolmiljön ofta präglades av snabba förflyttningar, spontana interaktioner och situationer som utvecklades i realtid var det inte alltid möjligt att dokumentera allt direkt i stunden. En del kortare fältanteckningar utvecklades därför vidare till mer utförliga beskrivningar senare under dagen när tillfälle gavs, exempelvis i lärarnas arbetsrum.

6.3 Spontana samtal och intervjuer

Utöver deltagande observation utgjorde semistrukturerade intervjuer och spontana samtal en viktig del av materialinsamlingen. Enligt Göransson (2019) är gränsen mellan observation och

samtal ofta flytande inom ett etnografiskt fältarbete, då vardagliga interaktioner i fältet inte sällan övergår i samtal där deltagarna själva kommenterar, förklarar eller reflekterar över situationer som just ägt rum. Detta överensstämde i hög grad med hur materialet i denna studie växte fram. Under fältarbetet uppstod många samtal spontant i direkt anslutning till undervisning, raster eller andra vardagliga situationer. Dessa samtal kunde exempelvis handla om hur en viss elevgrupp upplevdes, varför en situation hanterats på ett visst sätt eller hur deltagarna själva reflekterade kring relationer, konflikter och gränssättning i deras vardag. De spontana samtalen gav även tillgång till deltagarnas egna tolkningar av situationer som nyligen observerats.

Under fältperioden genomfördes även sex semistrukturerade intervjuer, varav fyra med lärare och två med skolvärdar. Intervjuerna varade mellan cirka 45 och 60 minuter och genomfördes på skolan i mer avskilda miljöer. Samtliga intervjuer spelades in med deltagarnas samtycke, transkriberades i efterhand och ljudinspelningarna raderades därefter. Intervjuerna utgick från en intervjuguide med öppna frågor kopplade till studiens övergripande teman, såsom relationsskapande, auktoritet, vardagliga utmaningar och det generella arbetet i skolmiljön. Samtidigt fanns utrymme för följdfrågor och vidare resonemang utifrån det som uppstod under samtalets gång, vilket ligger i linje med en semistrukturerad intervjuform (DeWalt & DeWalt, 2011). Eftersom flera av intervjuerna genomfördes efter att en relation redan etablerats genom det löpande fältarbetet, mellan deltagarna och mig som forskare, skapades också förutsättningar för mer avslappnade och fördjupade samtal.

Intervjuerna bör, som Göransson (2019) påpekar, inte förstås som en isolerad metod, utan som något som existerar i relation till andra metoder inom det etnografiska fältarbetet. I denna studie fungerade intervjuerna som ett komplement till observationerna genom att skapa utrymme för deltagarna att utveckla resonemang kring situationer, relationer och erfarenheter som också observerats under fältarbetet. Kombinationen av observationer, spontana samtal och intervjuer möjliggjorde därmed både insyn i vardagliga praktiker och en djupare förståelse för hur deltagarna själva tolkade dessa.

6.4 Metodologiska överväganden

Fältarbetet innebar flera metodologiska överväganden kring urval, dokumentation och forskarens roll i fältet. Ett metodologiskt val var exempelvis att avgränsa fältet till ett arbetslag och ett antal lärare. Detta innebar att jag kunde följa ett mindre antal deltagare mer kontinuerligt, snarare än att sprida observationerna över flera delar av skolans verksamhet. Detta var delvis ett praktiskt val, då det i skolmiljön ofta var svårt att samordna flera lärares scheman på ett sätt som möjliggjorde sammanhängande observationsdagar. Arbetsbelastningen varierade också mellan olika lärare under fältperioden, vilket påverkade möjligheten att följa vissa deltagare mer kontinuerligt än andra. Samtidigt innebar upplägget också bättre förutsättningar för att utveckla relationer till deltagarna, förstå återkommande praktiker och uppnå en fördjupad förståelse för skolvardagens sociala dynamik, snarare än en fragmentarisk överblick.

Etnografiskt fältarbete innebär samtidigt att forskaren gradvis blir en del av det sociala sammanhang som studeras. Den första tiden i fält präglades i hög grad av orientering, där det tog tid och energi att förstå skolans sociala rytm, relationer och informella strukturer. Inledningsvis väckte min närvaro frågor från lärare, annan skolpersonal och elever. Med tiden förändrades dock denna position, och min närvaro blev allt mer naturlig i miljön. Det bör samtidigt understrykas att personalen på skolan har erfarenhet av att ha universitetsstudenter, som är där på verksamhetsförlagd utbildning, på nära håll. Min närvaro väckte för det mesta frågor eftersom jag inte var där i egenskap av lärarstudent. Att min närvaro blev allt mer naturlig tog sig bland annat uttryck i att deltagarna började förhålla sig till min närvaro som en självklar del av vardagen, exempelvis genom att be mig om praktiska tjänster såsom att låsa upp grupprum för elever. Som Göransson (2019) framhåller är denna relationella dimension en central del av ett fältarbete. På liknande sätt betonar Gay y Blasco och Wardle (2019) att etnografisk förståelse utvecklas genom forskarens närvaro och relation till det sociala sammanhang som studeras.

Närheten till deltagarna påverkade även själva dokumentationsprocessen. I takt med att relationer etablerades och spontana samtal blev en naturlig del av fältarbetet uppstod situationer där direkt dokumentation inte alltid var möjlig, likt det jag nämnt ovan. Särskilt i samtal som utvecklades mer spontant eller fördjupat blev det ibland nödvändigt att prioritera

närvaro i interaktionen framför omedelbar dokumentation. I dessa fall utvecklades anteckningar istället i efterhand, vilket innebar att vissa detaljer riskerade att gå förlorade. Emerson et al. (2011) betonar vikten av att dokumentera observationer i nära anslutning till att de äger rum, eftersom detaljer annars kan bli svårare att återge i efterhand. Detta blev en återkommande balansgång mellan närvaro och dokumentation.

7. Etiska överväganden

Studien har genomförts i enlighet med principer om god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2024) samt relevanta antropologiska forskningsetiska principer, särskilt vad gäller att minimera risk för skada, skydda deltagares integritet och hantera forskningsmaterial ansvarsfullt. Samtliga deltagare informerades om studiens syfte, upplägg och forskarens roll innan fältarbetet påbörjades. Informationen förmedlades dels genom ett besök hos det aktuella arbetslaget innan fältarbetet påbörjades och dels genom intern information från skolans rektor. När nya personer påträffades under fältarbetet, exempelvis annan skolpersonal, informerades även dessa. Det klargjordes att deltagandet var frivilligt och att deltagarna när som helst kunde avbryta sin medverkan eller avstå från att besvara frågor. Vid intervjutillfällena som ägde rum under studien informerades deltagarna även om att samtalen spelades in för transkribering och att ljudinspelningarna raderats efter slutförd transkribering. Eftersom studien genomfördes i en skolmiljö där barn och ungdomar vistades dagligen har särskild försiktighet iakttagits. Studiens huvudsakliga fokus har varit vuxna aktörer inom skolmiljön, såsom lärare och annan skolpersonal, och elever har därför inte behandlats som primära deltagare i analytisk mening. Samtidigt utgjorde eleverna på skolan en väsentlig del av det sociala sammanhang där observationerna ägde rum, vilket gjorde det viktigt att tydliggöra min närvaro och roll även för dem. Detta gjordes genom en kort presentation första gången jag mötte respektive klass där observationerna genomfördes. Lärarna hjälpte också till att informera frånvarande elever i efterhand, eftersom de hade bättre överblick över elevernas närvaro.

För att skydda deltagarnas identitet har samtliga namn i studien ersatts med pseudonymer, och skolans namn har utelämnats. Identifierande detaljer har i vissa fall utelämnats eller förändrats för att ytterligare minska risken för igenkänning. I vissa fall kan en deltagare även framträda

som flera olika personer i texten, som en del av denna anonymiseringsstrategi. Detta har bedömts som särskilt viktigt då skolmiljön utgör ett relativt avgränsat socialt sammanhang där individer annars skulle kunna identifieras indirekt genom relationer, arbetsuppgifter eller specifika händelser. Den största risken relaterad till lärarnas deltagande i studien har bedömts vara intern igenkänning. Även om konsekvenserna av intern igenkänning bedöms som relativt ofarliga, då lärarna inte framställs i negativ dager, har pseudonymerna använts för att minimera identifierbarhet och värna om det förtroende som studien bygger på.

Vidare innebär etnografiskt fältarbete att forskaren ibland får tillgång till information i spontana eller informella sammanhang, där deltagare med tiden kan bli mer bekväma med min närvaro och där min roll som forskare stundtals riskerar att hamna i bakgrunden. Detta har inneburit återkommande överväganden kring vilket material som varit lämpligt att använda i studien. Ambitionen har genomgående varit att minimera risken för att deltagare eller andra personer i skolmiljön ska kunna ta skada av studiens framställning, i linje med American Anthropological Associations (u.å.) forskningsetiska princip om att bland annat inte orsaka skada.

8. Etnografisk diskussion

I detta kapitel presenteras och diskuteras det insamlade materialet från fältarbetet. Med utgångspunkt i lärares vardagliga interaktioner analyseras hur relationer skapas, hur auktoritet utövas och hur balansen mellan dessa två dimensioner upprätthålls. Kapitlet är indelat i tre avsnitt som stegvis fördjupar förståelsen för lärarnas yrkesvardag.

8.1 Att skapa relationer genom vardagliga mikrohandlingar

Under fältarbetet framträder relationsskapande mellan lärare och elever som en central del av skolans vardag. Det blev också tydligt att relationsskapandet sällan framträdde som en avgränsad aktivitet. Relationsskapandet skedde snarare i förbifarten, i återkommande små handlingar under skoldagen: i korridoren på väg till en lektion, i en kort kommentar vid biljardbordet, i ett namn uttalat med uppmuntrande ton eller i en highfive efter en skrivuppgift. Det var i dessa vardagliga situationer, snarare än i formella samtal om relationer, som lärarnas relationella arbete blev tydligt.

En återkommande form av dessa mikrohandlingar är hälsningar och korta interaktioner i korridorer och under raster. Detta blev särskilt tydligt i skolans caféliknande uppehållsyta, en plats där eleverna rörde sig mellan biljardbord, soffor och bordsfotboll. Efter lunchen en dag sätter sig flera lärare tillsammans i en soffgrupp i caféet. Till skillnad från klassrummet, där bestämda sittplatser, skoluppgifter och lektionsregler organiserade interaktionen, var denna miljö mer rörlig. Flera elever passerar förbi uppehållsytan, stannar till, ropar något till varandra eller dröjde sig kvar vid biljardbordet. Samtalen överlappar varandra och ljudnivån skiftar beroende på vilka som rör sig genom rummet. Det dröjer inte länge innan fyra pojkar kommer fram till soffgruppen. De gör det utan att tveka, som om det vore självklart att man kan gå fram till de vuxna som sitter där under deras rast. En efter en hälsar de och skakar hand med lärarna. Hälsningarna är korta, men de har en tydlig form. De kräver att både eleven och den vuxna stannar upp, möter varandra med blicken och bekräftar den andre genom att ta ett handslag. Efter handslagen går inte pojkarna direkt vidare, utan blir kvar en stund runt soffgruppen. Samtalet glider snabbt över i ämnen som inte har någon direkt koppling till undervisningen. Det pratas om fotbollsmatcher från den gångna helgen, om favoritlagens prestationer och om andra aktiviteter utanför skolan. En av pojkarna börjar prata med läraren

Adam om den kommande helgen, medan en annan fastnar i samtal med läraren Albin om en jobbig upplevelse från en idrottslektion. På kort tid delades samtalet upp i flera små samtal, där olika lärare fångades in i olika elevers intressen och tidigare gemensamma erfarenheter.

För mig var det just vardagligheten i situationen som upplevdes som betydelsefull. Ingen av pojkarna kom fram för att fråga om en uppgift eller en tidigare bedömning. De sökte inte lärarna i deras formella undervisande roll heller, utan närmade sig dem som personer i skolans gemensamma sociala miljö. Fotboll, planer inför helgen och jobbiga upplevelser blev här inte oviktiga sidospår, utan snarare det material som relationen byggdes av. Handslagen, skämten och de korta samtalen ger inte i sig läraren formell auktoritet, men de bidrar till att bygga upp ett socialt kapital i form av förtroende och relationell närhet över tid (Bourdieu, 1986). Detta sociala kapital kan över tid omvandlas till symboliskt kapital i form av legitimitet och erkännande genom upprepade vardagliga handlingar, såsom att läraren sitter i elevernas miljö, svarar på skämt, minns tidigare händelser och visar sig tillgänglig även utanför klassrummets mer formella ram. Den informella närvaron i uppehållsytan kan därför förstås som mer än en paus eller småprat, den blir en praktik där läraren successivt bygger den legitimitet som senare kan få betydelse även i mer auktoritetskrävande situationer.

Bild 2. En av uppehållsytorna på skolan.

Relationsskapande tar också form i mer personliga samtal, ofta i mellanrummen efter att en lektion formellt sett är avslutad. Efter en lektion bestående av ett BEEP-test ligger ljudet från lektionen kvar i idrottssalen. Under lektionen har elever sprungit fram och tillbaka över golvet i takt med signalerna från högtalaren, och ljudet av skor mot golvet har blandats med röster, skratt, flåsande andetag och läraren Albins uppmaningar om att fortsätta kämpa. Några elever har tidigare under lektionen exempelvis klagat på läraren Albin eftersom BEEP-testet planerats in under fastemånaden Ramadan. Albin försökte motivera dem genom att påminna de fastande eleverna att de, under året innan, faktiskt hade uppnått högre resultat under sin fasta. När lektionen går mot sitt slut förändras idrottshallens rytm. Den intensiva rörelsen avtar, men salen blir inte riktigt tyst. I bakgrunden hörs fortfarande steg, röster och ljud från elever som rör sig vidare utanför omklädningsrummen i korridoren. Någon pratar högt med en kompis, någon skrattar och någon dröjer sig kvar i idrottssalen lutandes mot en vägg. I en idrottshall tycks ljuden hela tiden förstoras. Det är skor som gnisslar mot golvet, bollar eller redskap som flyttas och röster som studsar mellan väggarna. Mitt i denna miljö väljer en elev att sätta sig ner bredvid Albin på en gymnastikbänk. Samtalet börjar i något som ligger nära idrottsämnet, men ändå utanför lektionen. Eleven vill med stor entusiasm och energi berätta hur det går för henne på gymmet under sin fritid. Det är inte en fråga om betyg, instruktioner eller prestation från dagens lektion, utan en berättelse om hennes egen träning och utveckling utanför skolan. Albin vänder kroppen mot henne och lyssnar. Han ställer följdfrågor, inte på ett förhörande sätt, men på ett sätt som får eleven att fortsätta berätta. För varje fråga som ställs utvecklar hon svaret lite mer. Hon berättar mer detaljerat, rösten blir mer engagerad och samtalet rör sig efter en stund från gymmet till något ännu mer personligt - en ny relation hon har fått med en kille.

Det kan uppfattas som en liten scen, men den säger mycket om hur relationer mellan lärare och elever kan byggas i en skolvardag. Idrottslektionen har precis varit en plats för fysisk ansträngning, instruktioner och prestation. På bänken efteråt förändras dock situationen och rummet. Läraren Albin är fortfarande läraren Albin, men samtalet sker inte längre inom lektionens tydliga ram. Eleven använder istället stunden efter lektionen till att dela något från sitt liv utanför skolan. Det verkar inte vara något hon måste säga, utan snarare något hon gärna vill berätta. Att hon stannar kvar och fortsätter utveckla sina svar tyder på att hon uppfattar Albin som någon som går att prata med, även när samtalet inte handlar om

skoluppgifter. I denna situation blir relationsskapandet synligt genom lärarens sätt att lyssna. Det är inte en stor gest, utan består av små handlingar. Läraren vänder kroppen mot eleven, avbryter inte eleven, utan ställer följdfrågor och låter samtalet ta sin tid, trots att lektionen egentligen är över och läraren nu har rast. Elevens ökande entusiasm visar hur samtalet får energi av lärarens respons. Ju mer Albin frågar, desto mer verkar hon vilja berätta. På så sätt blir den glansiga gymnastikbänken i trä i idrottshallen en tillfällig samtalsplats där elevens vardag utanför skolan får utrymme inom skolans miljö. Situationen analyseras med hjälp av Goffmans (1974) inramningsbegrepp. Idrottshallen är inledningsvis inramad som ett undervisningsrum där bland annat lärarens instruktioner står för organiseringen av eleverna. När lektionen avslutas och eleven sätter sig bredvid Albin på bänken förändras ramen. Samma fysiska plats får en annan social betydelse, från prestation och instruktion till samtal och förtroende. Albin lämnar dock inte lärarrollen i denna ram, men han iscensätter den på ett annat sätt genom att visa intresse för konversationen och låta samtalet fortsätta.

Även i klassrummet och under undervisningstimmar sker relationsskapande genom mikrohandlingar, bland annat genom humor och vardaglig jargong. Under en lektion i svenska i årskurs 9 ska eleverna öva på att skriva längre texter på datorn i en låst app. Innan skrivandet börjar har läraren Adam en tydlig och saklig genomgång, och under den är klassen tyst. När genomgången är slut förändras däremot stämningen snabbt. Flera elever ropar efter hjälp samtidigt, ingen räcker upp handen och klassrummets språk blir mer avslappnat. Det är som om tysthetsnormerna som precis funnits, tillfälligt upphör när eleverna ska komma igång på egen hand. En elev lyckas inte logga in på sitt skrivdokument och uttrycker högt sin frustration med hjälp av suckande och sin röst. Läraren svarar med ett skämtsamt tonfall: “Du kan inte ens använda en dator!”. Eleven skrattar, och flera andra elever hakar på. Situationen, som först präglas av irritation över tekniken, övergår snabbt i ett gemensamt skratt och en god stämning. När inloggningen till slut fungerar för samtliga förändras rummet igen. I takt med att eleverna kommer in i skrivandet sjunker ljudnivån, händer börjar räckas upp vid frågor och arbetet fortsätter mer enskilt och tyst. Humorn blir här ett sätt att avdramatisera frustrationen utan att släppa lektionsramen. Humor kan här förstås som etnografiskt betydelsefull eftersom skrattet visar något om relationens lokala villkor och om vad som är möjligt att säga i just denna situation (Carty & Musharbash, 2008). Skämtet fungerar eftersom det sker inom en redan etablerad relation där eleven kan tolka kommentaren som lekfull snarare än kränkande.

Med hjälp av Parkins (1993) diskussion om joking relationships kan situationen förstås ytterligare eftersom humorn både uttrycker närhet samtidigt som den förutsätter en viss social förståelse av hierarkin mellan lärare och elev. Detta märks av eftersom läraren snabbt leder tillbaka situationen till uppgiften när inloggningen är löst.

Bild 3. Ett klassrum på den aktuella skolan.

En särskilt tydlig form av relationsskapande kan ses genom bekräftelser i direkt anslutning till elevers prestationer. Under en lektion i svenska sitter eleven Hugo på sin plats och arbetar med en skrivuppgift. Klassrummet är ljust, men lamporna är inte tända. Ljuset kommer istället utifrån, genom de stora fönstren som täcker nästan hela långsidan av klassrummet. Utanför är himlen ljusblå med tydliga vita moln, och dagsljuset fyller hela klassrummet. Från min plats längst bak blir det lätt att se små rörelser i rummet, som när exempelvis en elev snurrar på stolen, en annan tittar ner i sitt papper och en tredje försöker söka ögonkontakt med läraren. Det är i detta klassrum, där läraren hela tiden rör sig mellan olika elevers frågor och behov, som eleven Hugo uttrycker tydlig frustration över att han inte kommer igång med uppgiften. Han säger rakt ut att han inte förstår vad han ska skriva eller göra. Han suckar högt,

lutar huvudet bakåt och tittar upp i taket. Samtidigt finns det andra elever som också söker lärarens uppmärksamhet. En elev ropar lärarens namn flera gånger, men får inget svar eftersom läraren redan är upptagen med en annan elev. Uppmärksamheten räcker inte till alla samtidigt, och läraren måste hela tiden avgöra vem som behöver hjälp, vem som kan vänta och vilka situationer som kräver ett omedelbart svar.

Efter Hugos uppträdande ställer sig läraren Adam bredvid honom, böjer sig ner mot bänken och börjar ställa frågor om de förberedelser eleverna gjort inför uppgiften. Till en början svarar Hugo kort och något osäkert, men i takt med att läraren fortsätter ställa ledande frågor börjar han utveckla sina svar. Adam lyssnar och låter honom prata färdigt, även när han ibland uttalar något ord fel eller böjer ett ord på fel sätt. När Hugo har pratat klart är läraren tyst i någon sekund, innan han säger att Hugo precis har lyckats formulera hela sin inledning muntligt istället för skriftligt. Hugo stannar upp. Han släpper sin penna, tittar på läraren och hans ansiktsuttryck förändras tydligt. Den tidigare frustrationen och suckandet ersätts nu av ett brett leende. Han utbrister: “Yes! Var det bara det?” och sträcker sedan fram sin hand mot Adam, som möter honom i en high-five. På bara några minuter har situationen skiftat från osäkerhet och frustration till lättnad och stolthet. Den fysiska gesten i slutet förstärker ögonblicket och markerar inte enbart att uppgiften är på god väg att bli löst, men också att elevens prestation erkänns i stunden. Bekräftelsen sker här både verbalt och kroppsligt, och tycks ha en direkt påverkan på elevens fortsatta självförtroende och inställning till uppgiften.

Bekräftelser kan också förstås som något som anpassas beroende på elev. Under en SO-lektion om brott och straff är flera elever aktiva under lärarens genomgång. De räcker upp handen, svarar på lärarens frågor och när läraren nämner vad som kan komma på provet om några veckor börjar flera snabbt anteckna. I denna lektionssituation svarar en elev, som tidigare under lektionen framstått som osäker, på en fråga inför hela klassen. Hans tidigare svar har varit försiktiga och trevande, med flera pauser och “eeh” innan han formulerat sig. När han nu svarar inför gruppen reagerar läraren direkt med ett tydligt “jättebra” och elevens namn, uttalat med en uppmuntrande ton. Kort därefter svarar en mer självsäker elev korrekt på en fråga, men får en mer neutral respons innan undervisningen fortsätter. Skillnaden i bemötande verkar därför inte främst handla om svarens innehåll, utan snarare om elevernas olika positioner i klassrummet. Berömmet riktas tydligare mot den elev som tycks behöva det

för att våga fortsätta delta. På så sätt blir bekräftelsen selektiv och situationsanpassad, och fungerar som en del av lärarens relationella arbete i klassrummet. Den selektiva bekräftelsen kan också förstås som en del av lärarens *intrycksstyrning* i Goffmans (1956) mening. Läraren anpassar sitt uttryck efter vad situationen och eleven tycks kräva. Berömmet riktat till den osäkra eleven blir ett sätt att påverka hur eleven framträder inför klassen. Eleven framträder som någon som vågar, kan och bör fortsätta delta. På så sätt bidrar lärarens respons till att forma klassrummets sociala ordning.

Utöver dessa empiriska exempel framkommer också en mer informell sida av lärarrollen när det kommer till skolans gemensamma utrymmen. Under raster väljer vissa lärare att inte gå tillbaka till personalrummet, trots att de kanske har schemalagd rast, utan väljer att sätta sig i uppehållsytor där elever befinner sig. I en sådan situation sitter en, eller flera, lärare tillsammans med elever i en soffgrupp eller runt ett bord och samtal uppstår spontant. Dessa samtal rör sig mellan olika ämnen och handlar för det mesta om ämnen som inte rör skolan. Elever kommer och går fritt, stannar upp, hälsar, sätter sig ner och deltar i samtalen när de känner för det. Interaktionerna som uppstår i dessa sammanhang består ofta av en avslappnad och ömsesidig jargong, där gränsen mellan formell och informell roll blir mindre tydlig. Genom denna fysiska närvaro framstår läraren inte enbart som en aktör knuten till klassrummet och undervisningen för eleverna, utan istället som en person som delar elevernas vardagliga miljö. Att aktivt befinna sig i dessa sammanhang tycks bidra till att skapa en mer personlig och tillgänglig relation, där eleverna ges möjlighet att interagera med lärare utanför undervisningstimmarna.

Betydelsen av dessa vardagliga mikrohandlingar och deras påverkan på relationer framkommer även i ett längre tidsperspektiv. Vid ett tillfälle återvänder en tidigare elev till skolan och söker upp en av sina före detta lärare. Samtalet som följer när de möts rör inte enbart skolgången, utan sträcker sig till elevens nuvarande livssituation. Läraren ställer frågor om hur det går på gymnasiet, hur fotbollskarriären har utvecklats och hur elevens familj mår. Frågorna var inte allmänna på ett distanserat sätt, utan byggde på sådant läraren redan visste om honom. Eleven svarar och utvecklar sina berättelser. Han berättar historier i detalj för läraren och samtalet flyter på under en längre stund. Vid detta tillfälle hade den aktuella läraren egentligen rast mellan sina lektioner, men nämner inte detta för eleven. Den före detta

eleven uttrycker i slutet av samtalet att han saknar läraren och att han lyckats klara det mesta på gymnasiet med hjälp av det han lärt sig under sin tid på den aktuella skolan. I detta ögonblick blev relationens längre verkan synlig. Det som tidigare hade bestått av vardagliga frågor, samtal, uppmuntran och bekräftelse under skolgången framstod inte längre som små och tillfälliga handlingar, tvärtom, det var något som eleven bar med sig vidare. Lärarens frågor om gymnasiet, fotbollen och familjen signalerade också ett fortsatt intresse för eleven som person, och inte enbart som tidigare elev. När läraren efteråt reflekterar över mötet beskrivs samtalet som både glädjande och meningsfullt. Läraren ler och förklarar att eleven under sin skoltid ibland "behövde en extra knuff för att ta sig över mållinjen", vilket krävde tålamod och återkommande stöd från lärarens sida. Att eleven nu återvänder och berättar om sitt liv, och dessutom kopplar delar av sin utveckling till lärarens stöd, uppfattar läraren som ett tecken på att det tidigare stödet gjort ett bestående avtryck. Situationen visar därmed hur relationer som byggs upp i skolans vardag kan fortsätta ha betydelse även efter att den formella lärar-elev-relationen har avslutats och förändrats.

Mina empiriska exempel ovan visar att relationsskapande i skolmiljön i stor utsträckning sker genom vardagliga mikrohandlingar. Hälsningar, humor, bekräftelse, fysisk närvaro och personliga samtal utgör vardagliga praktiker där relationer byggs och upprätthålls över tid. Dessa handlingar framstår som särskilt betydelsefulla eftersom de sker kontinuerligt och i olika delar av skolans vardag, vilket i sin tur bidrar till att skapa en stabil relationell grund mellan lärare och elever.

8.2 Situationsbunden auktoritet i praktiken

I materialet framträder auktoritet som något som inte är statiskt eller enhetligt, det är snarare något som är situationsbundet och föränderligt. Auktoritet i skolmiljön utövas inte enbart genom tydliga tillsägelser eller disciplinära åtgärder, utan genom en rad olika handlingar som varierar beroende på exempelvis situation och elevgrupp. I lärarnas vardag tycks auktoritet därför handla om ett kontinuerligt avgörande kring när, hur och i vilken grad ett auktoritärt ingripande är nödvändigt.

I samband med att en klass ska få tillbaka sina efterlängtade rättade prov i svenska förändras klassrummets stämning. Innan proven delas ut har läraren Adam redan förklarat att sådana

situationer lätt kan bli högljudda. Det finns en förväntan i rummet. Eleverna väntar inte bara på ett fysiskt papper, de väntar på ett besked om hur de ligger till inför vårens betygssättning som ligger till grund för den kommande gymnasieantagningen. När de första proven delas ut uppstår ett lågt mummel. Några elever lutar sig mot varandra och viskar, andra börjar direkt jämföra eller kommentera sina resultat. I takt med att fler får tillbaka sina prov stiger ljudnivån. Det blir ett slags kontrollerat kaos där olika reaktioner pågår samtidigt. Vissa elever blir mycket glada, nästan lyckliga, över att ha fått ett E i betyg, medan andra ser besvikna ut efter att ha fallit på mållinjen till ett högre betyg.

Proven rör sig mellan händer, eleverna vänder sig mot varandra och klassrummet fylls av små utrop, frågor och kommentarer. Adam avbryter inte situationen direkt, utan låter den pågå en kort stund. Det verkar finnas ett visst utrymme för elevernas reaktioner. Samtidigt fortsätter ljudnivån att stiga ännu mer, och samtalet börjar ta över hela klassrummet. När det nästan hörs ut i korridoren börjar Adam tala. Han ger ingen tydlig tillsägelse i form av ett “var tysta” eller “sluta prata”, han höjer istället rösten och talar över klassens samtal. Tonläget förändras markant. Det är fortfarande Adams undervisningsröst, men starkare, skarpare och mer riktad. Effekten kommer snabbt. Efter bara någon sekund börjar eleverna vända uppmärksamheten mot honom, samtalen dämpas och klassrummet tystnar successivt. Situationen visar hur auktoritet kan utövas genom tonläge snarare än genom en explicit order. Adam behöver inte först formulera en regel eller ge en direkt tillsägelse. Eleverna verkar känna igen röstförändringen som en signal om att situationen håller på att byta ram. Situationen är på väg bort från provreaktioner och elevsamtal tillbaka till undervisning. Samtidigt är det viktigt att han inte avbryter direkt.

Genom att låta reaktionerna pågå en kort stund erkänner han att provutdelningen är en laddad situation för eleverna, men när ljudnivån börjar ta över rummet använder han sin röst som ett verktyg för att samla klassen igen. Även här kan situationen förstås som ett skifte i inramning. Under några minuter är klassrummet inte främst inramat som en strikt undervisningssituation. Det är istället en plats för provreaktioner, känslomässiga uttryck och jämförelser (Goffman, 1956). När Adam sedermera höjer rösten försöker han återföra situationen till undervisningens ram. Att eleverna snabbt reagerar på tonläget tyder på att det finns en

fungerande *arbetskonsensus* i klassrummet, där eleverna känner igen lärarens signal och accepterar hans anspråk på att definiera vad situationen nu ska vara (Ibid, 1956).

I andra situationer tar auktoriteten en mer direkt form. Under en genomgång av en uppgift vid whiteboardtavlan i klassrummet börjar en elev fnittra och prata med sin bänkkamrat. Det är tydligt att det stör koncentrationen eftersom tre andra närsittande elever vänder sig om och suckar lågmält. Läraren avbryter sin genomgång omgående och tittar tydligt mot eleven som fnittrar och säger "Om du inte kan vara lugn och koncentrerad, kan du gå ut en stund och komma tillbaka när du lugnat dig.". Tillsägelsen är kort och saklig, men får tydlig effekt eftersom det störande beteendet från eleven upphör. Här visar sig istället auktoritet genom en tydlig gränssättning, där läraren markerar vad som är acceptabelt beteende och inte, samtidigt som eleven ges möjlighet att få påverka situationen själv. Den korta tillsägelsen kan förstås genom Mankes (1997) teori kring att auktoritet inte ses som något läraren ensam äger. Manke utgår från ett konstruktivistiskt perspektiv och menar att det är något som formas i samspelet mellan lärare och elever. När eleven tystnar och genomgången kan fortsätta efter tillsägelsen, bekräftas lärarens gränsdragning av de närvarande eleverna. I detta fall innebär det att auktoriteten hos läraren reproduceras i interaktionen mellan lärarens markering, elevens respons och klassens återgång till studiero.

Auktoritet utövas också genom att hänvisa till konsekvenser som sträcker sig utanför den omedelbara situationen. Vid ett tillfälle får en lärare information om att två elever lämnat en lektion i förtid och uppträtt stökigt under den tid de befunnit sig på lektionen. Som respons uttrycker läraren att han kommer att kontakta deras föräldrar och att eleverna nu riskerar att inte få följa med på ett planerat studiebesök om beteendet fortsätter under dagen. Här fungerar auktoriteten genom att koppla elevernas handlingar till framtida konsekvenser, vilket kan bidra till en form av kontroll som inte enbart är knuten till det aktuella klassrummet. Bellinis (2018) förståelse av pedagogisk auktoritet blir här relevant, eftersom läraren har ett särskilt ansvar som sträcker sig bortom den enskilda lektionen. Genom att koppla elevernas agerande till vårdnadshavare, studiebesök och skolans bredare ordning visar läraren hur auktoritet också är knuten till ansvar för elevens fortsatta deltagande i skolvardagen. Auktoriteten i den aktuella situationen framstår därmed som en del av lärarens uppdrag att hålla ihop elevens

lärande, beteende och sociala ansvar i skolan, och därmed inte enbart som bestraffning eller tillrättavisning.

Samtidigt framträder auktoritet inte alltid genom direkta ingripanden. I vissa situationer väljer lärare att inte agera alls, trots att elever stör undervisningen. Under en genomgång av ett samhällsorienterat ämne pratar några elever längst bak i klassrummet med varandra, samtidigt som läraren berättar och förklarar. Läraren fortsätter dock undervisningen utan att direkt tillrättavisa dem. Efter en kort stund tystnar eleverna av sig själva och riktar åter sin uppmärksamhet mot lektionen. Läraren Adam beskriver hur direkta tillsägelser ibland kan skapa mer oordning än ordning. Efter samtal med flera lärare kring detta tillvägagångssätt framkommer det att denna typ av icke-ingripande inte är menat som passivitet, men istället som ett aktivt val där läraren bedömer att situationen kan lösas utan att avbryta undervisningens rytm. Ett liknande förhållningssätt uttrycks av Albin, som beskriver att han ofta försöker vänta med att ta vissa situationer tills eleven inte längre är i affekt. Han säger "Man vet inte om eleven har en dålig dag, morgon eller kväll eller om något annat har hänt. Det kommer oftast fram när man pratar efteråt.". Citatet visar att icke-ingripande, eller passivitet, inte nödvändigtvis handlar om att läraren inte ser vad som händer, det är snarare en bedömning av när eleven är mottaglig för samtal och när ett direkt ingripande riskerar att förvärra situationen, istället för att förbättra den.

I en annan situation framträder auktoritet inte främst genom röst eller tillsägelse, men istället genom lärarens fysiska närvaro i klassrummet. Under en SO-lektion lyser solen in genom klassrummets stora fönster. Några elever ber om att få solskyddet aktiverat genom en dosa på väggen, men läraren Olof förklarar att knappen inte fungerar, och lektionen fortsätter därför i ett starkt dagsljus. Mitt under lektionen behöver Olof ta ett telefonsamtal. Han förklarar det för klassen och ställer sig i ett grupprum vägg i vägg med klassrummet. Dörren till grupprummet har ett stort fönster, vilket gör att Olof fortfarande kan se klassen, och eleverna kan se honom. Till en början fortsätter eleverna arbeta med sina individuella uppgifter. Men efter någon minut börjar klassrummet långsamt förändras. Två tjejer går ut i korridoren. En elev lämnar sin förutbestämda plats, trots att Olof fortfarande kan se in genom glaset. En annan elev tappar koncentrationen och börjar småprata om annat med sin bänkkamrat. En pojke börjar högt kommentera hur mycket han har hunnit skriva på sin uppgift, vilket gör att

några tjejer suckar och säger åt honom att vara tyst. Det är inte fråga om ett plötsligt kaos, men rummet tappar gradvis sin tidigare form och struktur. Elever lutar sig bakåt, vänder sig mot varandra och ljudnivån stiger i små steg. När Olof kommer tillbaka in i klassrummet blir det snabbt lugnare. Viskandet minskar och flera elever återgår till arbetet i princip omgående. Denna situation visar hur auktoritet också kan vara något som är rumsligt och kroppsligt förankrat. Att Olof syns genom glaset är inte samma sak som att han är närvarande i klassrummet. Hans fysiska placering i rummet verkar ha betydelse för hur eleverna orienterar sig mot uppgiften och mot varandra. Auktoriteten framträder här som något som upprätthålls genom närvaro, blickar och möjligheten till omedelbar respons. När Olof tillfälligt försvinner från klassrummet förskjuts klassrummets rytm, och när han återvänder återställs den delvis.

En tidig morgon mitt i veckan uppstår en situation i korridoren utanför ett klassrum där läraren Frida har sin lektion. Eleven Hampus springer runt i korridoren, jagar två andra pojkar och skriker samtidigt efter dem. Skriket hörs in i klassrummet. Frida går omedelbart ut i korridoren och reagerar initialt med en skarp och högljudd tillsägelse. Tonläget är högt och direkt, och Frida upplevs som märkbart irriterad. Hennes tillsägelse markerar en tydlig gräns och signalerar att Hampus beteende inte är acceptabelt. Kort därefter förändras dock situationen. Hampus kommer springande runt hörnet och ser ut att ha tårar rinnande ner för kinden. Han springer in på närmsta toalett och låser dörren. Frida tittar på mig och ser märkbart stressad ut. Det är nu helt tomt i korridoren och Frida försöker prata med Hampus genom dörren till toaletten, men han svarar inte tillbaka. Efter en stund öppnas dörren och Hampus kommer ut och torkar sig under ögonen med sin tröja. Frida närmar sig Hampus, lägger en arm runt honom och talar i ett lugnare tonläge. Istället för att fortsätta ge honom tillrättavisningar kring hans tidigare beteende, övergår interaktionen nu till något mer stödjande. Frida försöker muntra upp Hampus och förklarar för honom att han kan gå in till sin lektion när det känns okej, och att Hampus inte behöver oroa sig för vad läraren kommer att säga eftersom Frida kommer att skicka ett SMS med information. Hampus är orolig för lärarens reaktion eftersom han nu blivit försenad och kommer få “ogiltig frånvaro”. Förändringen mellan tydligt gränssättande och tröstande sker snabbt och utan någon tydlig övergång, men är samtidigt ett påtagbart skifte från en mer konfrontativ form av auktoritet till en mer relationsinriktad interaktion. Situationen visar hur auktoritet inte nödvändigtvis är konsekvent i sitt uttryck, och att det kan förändras beroende på hur läraren bedömer

situationen men även elevens reaktion. Den initiala tillsägelsen fungerar som en markering av gränser, medan det efterföljande bemötandet tycks syfta till att återupprätta relationen och möjliggöra ett fortsatt deltagande för eleven i sin undervisning.

Bild 4. En del av en korridor, med sittplatser.

Auktoritet i lärarnas vardag framstår inte som en enhetlig och statisk praktik. Den anpassas kontinuerligt utifrån omständigheterna och tar olika uttryck beroende på situation. I vissa fall tar den formen av tydliga tillsägelser, medan den i andra uttrycks genom mer passiva handlingar. Detta tyder också på att auktoritet inte enbart handlar om att upprätthålla ordning, men också om att konstant behöva göra avvägningar kring hur olika situationer hanteras bäst i stunden.

8.3 Att balansera närhet och auktoritet i lärarrollen

I både intervjuer, informella samtal och fältanteckningar blir det tydligt att balansen mellan relationsskapande och auktoritet är en viktig del av lärarrollen. Flera lärare beskriver denna balans som något som konstant måste upprätthållas i mötet med elever. Skolvärden Daniel

uttrycker denna balansgång som “kramar med ramar”, ett fenomen där närhet och omtanke kombineras med tydliga gränser.

> “Jag har principer i mitt arbete, där jag sätter tydliga regler och gränser. Kramar med ramar. Vi kramas och skojar, men det finns alltid gränser. *Tough love* är ett annat begrepp jag brukar använda mig av. Men det finns alltid en skillnad mellan vuxen skolpersonal och en elev. Ibland blir eleverna för bekväma, och de glömmer bort ramarna, och då måste jag som vuxen markera och påminna att jag är den vuxna. Jag kan säga att vi har en bra relation, men jag är fortfarande på mitt jobb och mitt jobb är att finnas där för dig. Säger jag stopp så är det stopp.”

Även om Daniel inte är undervisande lärare fångar hans formulering ett mönster som återkommer i materialet även bland lärarna. Närhet till eleverna framstår inte som motsatsen till auktoritet, utan som något som han menar behöver ramas in för att fungera i skolans vardag. Uttrycket “kramar med ramar” kan med fördel förstås genom Goffmans (1974) begrepp *framing*. “Kramar” och “ramar” pekar på två sidor av samma relationella praktik, nämligen närhet, värme och informell kontakt å ena sidan, och tydliga gränser för vuxen-elev-relationen å andra sidan. Den vuxnes uppgift blir att upprätthålla en fungerande arbetskonsensus där eleverna kan känna närhet till de vuxna på skolan, men samtidigt acceptera att relationen inte är helt jämlik. Liknande resonemang återkommer i flera intervjuer och informella samtal med lärare. Läraren Adam beskriver att relationen till eleverna kan vara avslappnad och skämtsam, men att det samtidigt måste vara tydligt att läraren har det sista ordet. Även läraren Albin lyfter vikten av att sätta gränser i ett tidigt skede av relationen, då en alltför nära relation kan bli svår att justera i efterhand. Alice, lärare i bland annat engelska, förklarar på liknande sätt att lärare absolut kan komma nära eleverna, men att man aldrig får tappa sin position som vuxen och ledare. Adam formulerar samma balans genom att beskriva relationen till eleverna som något som kan vara nära, men inte helt jämlikt. Han säger att eleverna ska veta att läraren och eleven kan vara “vänner” eller “jämlika”, men att det i vissa situationer måste vara tydligt att “jag är den vuxna och att jag är den som har sista ordet”.

I praktiken visar sig denna balans ofta i små vardagliga situationer. Inför en SO-lektion en tisdag eftermiddag står Adam i dörren och småpratar med elever som är på väg in i klassrummet. Samtalet rör det nationella provet som eleverna gjort några dagar tidigare och samtalet har en skämtsam ton. Det pratas bland annat om höga betyg och belöningar från föräldrar. En elev skojar om sina betyg och säger att hon ska få toppbetyg resten av terminen

utan att plugga något alls, varpå Adam skrattar och svarar att hon kan “drömma vidare.”. I slutet av konversationen säger eleven, med ett stort leende, “men snälla håll käften då.”. Adam skrattar lite onaturligt till en början, men följer därefter upp med en tillsägelse där han även ändrar sitt tonläge från det som varit. Han förklarar för eleven att de kan skoja hur mycket som helst, men att hon måste tänka på hur hon pratar med honom och att han trots allt är hennes lärare. Elevens leende försvinner från läpparna och hon pratar genast mycket tystare och ber då om ursäkt, samtidigt som hon förtydligar att det inte var meningen. Denna interaktion synliggör hur balansen mellan närhet och auktoritet inte är given. Balansen är snarare något som ständigt måste upprätthållas i de olika interaktionerna under dagen. Den skämtsamma jargongen möjliggör absolut en närmare relation, men den rymmer samtidigt en risk att gränserna snabbt överskrids.

Lärarens respons i det ovannämnda exemplet innebär inte ett avbrott i relationen, men är en sorts korrigering av relationens gränser. Gränserna tydliggörs från lärarens sida samtidigt som interaktionen förblir relativt avspänd och naturlig. Relationsskapande och auktoritet framstår därmed inte som motsatser. De bör istället förstås som dimensioner av lärarrollen som är beroende av varandra. Situationen visar också hur humor och skämt både kan skapa närhet och synliggöra relationens gränser. Skämtandet kan förstås som en socialt differentierad praktik. Läraren och eleven kan skoja med varandra, men inte på vilket sätt som helst och inte utan hänsyn till relationens asymmetri (Parkin, 1993). När Adam behöver återställa relationens gränser efter att eleven sagt “håll käften”, är det ett tecken på att den tillfälliga skämtramen överskridits. I enlighet med Goffman (1974) sker här ett snabbt skifte i inramning, från informell jargong i dörröppningen till en mer formell påminnelse om villkoren i relationen mellan lärare och elev, som därefter övergår till en strukturerad undervisningssituation i klassrummet.

Liknande gränsförhandlingar framkommer också i situationer där elever själva hänvisar till tidigare relationella erfarenheter när de får tillsägelser. Vid ett tillfälle sprang en elev i korridoren och skrek högt, varpå en lärare gav honom en skarp tillsägelse. Eleven svarade då med att ifrågasätta tillsägelsen och hänvisade till att läraren nyligen hade berömt elevens beteende under de senaste veckorna. I ett annat fall påpekade en elev att en lärare inte brukar vara lika sträng i andra sammanhang, exempelvis i korridoren eller i föreningssammanhang

där de också möts ibland. Dessa exempel visar att relationer kan påverka både elevernas förväntningar på läraren och lärarens sätt att agera. När elever har erfarenheter av en mer skämtsam, stödjande eller avslappnad relation kan en skarp tillsägelse uppfattas som oväntad. Gränserna behöver därför ibland omförhandlas i stunden. En god relation kan därmed underlätta auktoritet, men den kan också göra gränssättning mer känslig. Manke (1997) menar att elever inte är passiva mottagare av lärarens auktoritet. Eleverna kan därför använda tidigare relationella erfarenheter som en resurs när de tolkar och ibland ifrågasätter lärarens agerande. Att hänvisa till tidigare beröm eller till andra sammanhang där läraren varit mindre strikt blir ett sätt att pröva vilken social ram som gäller i stunden (Goffman, 1974).

Läraren Albin beskriver balansgången som något han själv lärt sig genom åren som lärare. Han berättar bland annat att det framförallt i början av läraryrket kunde bli svårt när relationen till eleverna blev för nära innan gränserna var tydliga.

> "Det var tufft i början, då prövade man olika arbetssätt, och det som kunde bli åt det negativa hållet var att vissa elever kom för nära, jag var sen med att sätta en gräns. Det gjorde att det var svårt att reparera, med den erfarenheten har man lärt sig sätta gränser från början och jobba utifrån det. Jag är numera hellre strikt från början och jobbar på relationerna därefter. Det är svårt att förklara balansen och gränserna för eleverna ibland… Jag är liksom inget monster, jag är alltid på deras sida, men de ska och måste lyssna på mig."

Alice uttrycker en liknande förståelse av lärarrollen, men betonar framför allt att närhet till eleverna inte får innebära att läraren tappar sin position som vuxen ledare. Hon beskriver att hennes elever kan lära känna henne väl, skoja med henne och möta henne i mer informella situationer, men att det samtidigt måste vara tydligt vad som förväntas när lektionen börjar. För henne handlar balansen därför inte om att välja mellan värme eller gränssättande, det handlar om att kunna kombinera ett glatt och tillgängligt bemötande med tydliga förväntningar.

9. Slutsats

Syftet med denna studie har varit att undersöka hur lärare, och annan relevant skolpersonal, i årskurs 7-9 förhåller sig till relationsskapande och auktoritet i sin vardagliga praktik. Studien har även undersökt hur dessa dimensioner uttrycks i skolans olika miljöer. Genom ett etnografiskt fältarbete på en grundskola i Göteborg har studien visat att relationsskapande och auktoritet inte bör förstås som två separata delar av lärarrollen. De framstår snarare som tätt sammanflätade praktiker. Båda dimensionerna formas kontinuerligt i vardagliga interaktioner mellan lärare och elever.

Analysen visar att spänningar mellan relationsskapande och auktoritet främst förstås som en kontinuerlig balansgång där läraren behöver anpassa sitt förhållningssätt efter situationen, snarare än som en principiell motsättning mellan närhet och gränssättning. Relationsskapande sker genom återkommande mikrohandlingar, såsom hälsningar, humor, spontana samtal, bekräftande kommentarer och kroppsliga gester, vilka bidrar till att bygga tillit, närhet och ömsesidigt erkännande över tid. Samtidigt framträder auktoritet som något som skapas, förhandlas och bekräftas i interaktion mellan lärare och elever, istället för något som automatiskt följer av lärarens formella yrkesroll. I vissa situationer uttrycks den genom direkta tillsägelser och tydliga gränser, medan den i andra situationer framträder genom mer subtila signaler, som exempelvis förändrat tonläge, fysisk närvaro eller ett medvetet val att avvakta. Att ibland vänta med ett ingripande eller välja ett mindre konfrontativt bemötande framstår därför som en medveten strategi, och inte passivitet.

Lärarnas egna reflektioner visar samtidigt att denna balans inte är självklar. I flera av deras resonemang framträder värden som närhet, tillit, respekt och omtanke som viktiga i relationen till elever. Dessa värden återkommer alltså både i analysen av praktiken och i lärarnas egna förståelser av arbetet. Samtidigt visar materialet att dessa värden inte omsätts efter en enhetlig modell. Deltagarna ger istället uttryck för personliga variationer i hur de förstår och hanterar balansen mellan relationsskapande och auktoritet. Detta fångas väl i uttrycket “kramar med ramar”, där omtanke och närhet samexisterar med tydliga gränser och förväntningar på lärarrollen.

Sammantaget visar studien hur relationsskapande och auktoritet kommer till uttryck i lärarnas vardagliga praktik, samtidigt som den belyser hur lärarna själva förstår och reflekterar kring dessa dimensioner. Därmed uppfylls studiens syfte genom att synliggöra hur dessa processer tar form i skolans sociala miljöer och kontinuerligt formas i mötet mellan professionellt omdöme, relationellt arbete och pedagogisk auktoritet. Studiens antropologiska ansats har gjort det möjligt att fånga vardagliga och ofta förbisedda interaktioner. Genom deltagande observation har situationer, kroppsliga uttryck och sociala nyanser kunnat synliggöras. Samtidigt är studien begränsad till ett specifikt högstadium och ett begränsat antal deltagare. Resultaten bör därför inte förstås som generellt representativa för alla skolmiljöer. Fokus har också främst riktats mot lärares perspektiv, vilket innebär att elevernas egna upplevelser inte har undersökts i samma utsträckning. Framtida forskning skulle därför med fördel kunna undersöka hur elever själva uppfattar dessa processer. Det skulle även vara relevant att följa relationellt arbete över längre tid, samt undersöka hur exempelvis genus kan påverka hur auktoritet och relationsskapande tar form i skolans vardag.

Appendix med gen-AI-redogörelse

I arbetet med denna uppsats har AI-verktyg använts i begränsad form av stöd i främst informationssökning och lärande. Användningen har även förekommit vid mindre språkliga kontroller. All AI-användning har skett i enlighet med kursens policy. Inget empiriskt material såsom fältanteckningar, intervjusvar eller känsliga data har laddats upp i de olika AI-verktygen som använts.

ChatGPT har använts för att få förklaringar av enstaka begrepp samt för att få förslag på forskare och relevant litteratur inom närliggande ämnesområden. ChatGPT har även använts för att få hjälp med möjliga sökord/nyckelord, på engelska, för att söka i Google Scholar. Det har också använts som stöd för översättning av uppsatsens abstract från svenska till engelska. Översättningen som gjorts har därefter granskats och redigerats av mig som författare.

Google NotebookLM har använts för att skapa översiktliga, mindre, sammanfattningar av vetenskapliga artiklar, böcker och PDF-dokument. Detta har gjorts i syfte att skapa en överblick över en större mängd litteratur, och underlätta det fortsatta urvalet av relevanta källor för vidare egen läsning. Google Scholar Labs har använts som stöd i litteratursökningen genom att ämnesrelaterade frågor eller formuleringar matats in, varefter AI-funktionen föreslagit relevant vetenskaplig litteratur kopplad till frågans innehåll. Förslagen har därefter följts upp genom egen granskning. Även Googles AI-genererade söksammanfattningar har i viss mån förekommit i samband med allmän informationssökning, trots att dessa inte aktivt efterfrågats. Vidare har standardfunktioner för stavnings- och grammatikkontroll i Google Documents använts under skrivprocessen, även om dessa inte heller aktivt efterfrågats.

Information, sammanfattningar och förslag från AI-verktygen har granskats kritiskt och vid behov verifierats genom egen läsning.

Litteraturförteckning

American Anthropological Association (u.å.) *AAA Statement on Ethics: Principles of Professional Responsibility*. Tillgänglig på: https://americananthro.org/about/policies/statement-on-ethics/ (Hämtad: 14 maj 2026).

Bellini, P.P. (2018) 'The role of authoritativeness in educational relationships: A theoretical reflection', *Italian Journal of Sociology of Education*, 10(1), s. 88–107. doi: 10.14658/pupj-ijse-2018-1-5.

Bourdieu, P. (1986) 'The forms of capital', i Richardson, J. (red.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport, CT: Greenwood.

Carty, J. och Musharbash, Y. (2008) 'You've got to be joking: Asserting the analytical value of humour and laughter in contemporary anthropology', *Anthropological Forum*, 18(3), s. 209–217.

DeWalt, K.M. och DeWalt, B.R. (2011) *Participant Observation: A Guide for Fieldworkers*. 2 uppl. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Emerson, R.M., Fretz, R.I. och Shaw, L.L. (2011) *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.

Frelin, A. (2010) *Teachers' Relational Practices and Professionality*. Doktorsavhandling. Uppsala: Institutionen för didaktik, Uppsala universitet.

Gay y Blasco, P. & Wardle, H. (2019). *How to Read Ethnography*. 2 uppl. London: Routledge.

Geertz, C. (1973) 'Thick description: Toward an interpretive theory of culture', i *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.

Goffman, E. (1974): *Frame Analysis: an essay on the organization of experience.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Goffman, E. (1956) *The Presentation of Self in Everyday Life*. Edinburgh: University of Edinburgh Social Sciences Research Centre.

Göransson, K. (2019) *Etnografi: Sjösätta, navigera och ro i land ditt projekt*. Lund: Studentlitteratur.

Harjunen, E. (2009) 'How do teachers view their own pedagogical authority?', *Teachers and Teaching*, 15(1), s. 109–129.

Hirsh, Å. (2021) *Relationellt klassrumsledarskap*. Skolverket. Tillgänglig på: https://www.skolverket.se/kompetensutveckling/stod-i-arbetet/relationellt-klassrumsledarskap (Hämtad: 22 april 2026).

Lilja, A. (2013) *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Manke, M.P. (1997) *Classroom Power Relations: Understanding Student-Teacher Interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Parkin, R. (1993) 'The joking relationship and kinship: Charting a theoretical dependency', *JASO: Journal of the Anthropological Society of Oxford*, 24(3), s. 251–263.

Raufelder, D., Bukowski, W.M. och Mohr, S. (2013) 'Thick description of the teacher-student relationship in the educational context of school: Results of an ethnographic field study', *Journal of Education and Training Studies*, 1(2), s. 1–21. doi: 10.11114/jets.v1i2.108.

Robinson, H.A. (2005) *The Ethnography of Empowerment: The Transformative Power of Classroom Interaction*. Taylor & Francis e-Library. Ursprungligen publicerad 1994 av Falmer Press.

Räsänen, J. (2021) *Teacher Authority in the Classroom: Views of Finnish Basic School English Teachers and Classroom Teachers*. Masteruppsats. Jyväskylä universitet.

Skolverket. (2013) *Lärarnas yrkesvardag: en nationell kartläggning av grundskollärares tidsanvändning*. Stockholm: Skolverket. (Rapport 385). Tillgänglig på: https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65a57c/1553964924315/pdf3001.pdf (Hämtad: 26 maj 2026).

Skolverket. (2025) *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. Tillgänglig på: https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet/curriculums/LGR22?schoolType=GR&tosHeading=Kursplaner&hasSubjects=true (Hämtad: 22 april 2026).

Skolverket. (2025) *Så skapar du goda relationer till eleverna*. Tillgänglig på: https://www.skolverket.se/kompetensutveckling/stod-i-arbetet/sa-skapar-du-goda-relationer-till-eleverna (Hämtad: 16 mars 2026).

Thornberg, R., Forsberg, C., Hammar Chiriac, E. och Bjereld, Y. (2022) 'Teacher–student relationship quality and student engagement: A sequential explanatory mixed-methods study', *Research Papers in Education*, 37(6), s. 840–859.

Van Praag, L., Stevens, P.A.J. och Van Houtte, M. (2017) 'How humor makes or breaks student-teacher relationships: A classroom ethnography in Belgium', *Teaching and Teacher Education*, 66, s. 393–401.

Vetenskapsrådet (2024) *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på: https://www.vr.se/download/18.4c9f221a191e4edf9053a474/1727853946433/God%20forskningssed%20VR%202024.pdf (Hämtad: 14 maj 2026).