

Lärares arbetsglädje

Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet

Positiva emotionella erfarenheter av läraryrket har studerats mycket sparsamt, trots att de har stort inflytande i pedagogiskt arbete. I samhällsdebatten beskrivs vanligtvis lärares arbete som bekymmersamt, men detta arbete innehåller även en hel del glädje. Ibland är glädjen framträdande och högst påtaglig och ibland är den mer dold. Vilken betydelse kan arbetsglädje ha i lärares arbete? Och vad kan arbetsglädje bidra med för förståelse och kunskap om läraryrket? Detta är två frågor som besvaras i avhandlingen.

Syftet med denna avhandling är att utforska vad arbetsglädje innebär i lärares arbete. I studien fokuseras nitton lärares erfarenheter av arbetsglädje. I ljuset av deras erfarenheter framträder sju innebördsteman av arbetsglädje. Tre av dessa förstås som stödjande, vilka är arbetsglädje som stämning, kraftkälla och närvaro. Fyra innebördsteman förstås som vidgande, vilka är arbetsglädje som sammanhang och samhörighet, rytm och balans, öppnande och eftervärme.

Resultatet visar på betydelsen av att ta hänsyn till lärares levda verklighet för att känna arbetsglädje. Att känna en stämning av glädje i arbetet är fundamentalt. Denna innebörd hos arbetsglädje kan liknas vid ett golv som ger stabilitet och trygghet. Utan den förlorar lärarna fotfästet i sitt arbete. I mötet med eleverna är det betydelsefullt att kunna vara personlig och samtidigt professionell för att uppleva arbetsglädje. Glädjen är öppnande till sin funktion och innebär att arbetet framstår utifrån dess möjligheter istället för dess hinder. En betydelsefull aspekt för att känna arbetsglädje i det dagliga arbetet som lärare är att få möjlighet att fokusera på den situation som är för handen och det som uppfattas som väsentligt i arbete. Glädjen är relaterat till arbetet i sin helhet, så som till elever och kollegor, undervisningsinnehåll och olika arbetsuppgifter. En förmåga att handla insiktsfullt med emotionell lyhördhet beskrivs som arbetsglädje. Likaså bidrar arbetsglädje med en förståelse av arbetet som en sammanvävd helhet – som en livsväv.



Anna-Carin Bredmar har många års erfarenhet av läraryrket både med yngre elever i grundskola och studenter vid universitet. Hon är verksam som lärare och forskare vid Utbildningsvetenskapliga institutionen vid Linnéuniversitetet. Hennes forskningsintresse är i huvudsak lärares arbete och allmän didaktiska frågor utifrån ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv.

ISBN 978-91-7346-783-4 (tryckt)
ISBN 978-91-7346-784-1 (pdf)
ISSN 0436-1121

Anna-Carin Bredmar

LÄRARES ARBETSGLÄDJE

Lärares arbetsglädje

Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet

Anna-Carin Bredmar



GÖTEBORGS UNIVERSITET
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

Lärares arbetsglädje

Lärares arbetsglädje

Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet

Anna-Carin Bredmar



© ANNA-CARIN BREDMAR, 2014.

ISBN 978-91-7346-783-4 (tryckt)

ISBN 978-91-7346-784-1 (pdf)

ISSN 0436-1121

Denna doktorsavhandling har genomförts inom ramen för forskarskolan i utbildningsvetenskap vid Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs universitet.

Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, CUL Forskarskolan i utbildningsvetenskap. www.cul.gu.se
Doktorsavhandling 32

CUL inrättades 2004 och har som uppgift att främja och stödja forskning och forskarutbildning med anknytning till läraryrket och lärarutbildningen. Forskarskolan är fakultetsövergripande och drivs i samarbete mellan de fakulteter som medverkar i lärarutbildningen vid Göteborgs universitet samt i samarbete med kommuner, skolhuvudmän och högskolor.

Avhandlingen finns även i fulltext på:
<http://hdl.handle.net/2077/35247>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:
Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till acta@ub.gu.se

Detta avhandlingsarbete är finansierat av Nämnden för lärarutbildning vid Högskolan i Kalmar, numera Linnéuniversitetet.

Foto: Göran Olofsson

Tryck:
Ineko AB, Källered 2014

Abstract

Title: Teachers' work enjoyment. The significance of emotional presence in the educational work
Author: Anna-Carin Bredmar
Language: Swedish with an English summary
ISBN: 978-91-7346-783-4 (print)
ISBN: 978-91-7346-784-1 (pdf)
ISSN: 0436-1121
Keywords: teacher, 'work enjoyment', joy, emotions, pedagogical relations, teacher knowledge, emotional responsiveness, lifeworld phenomenology

This thesis aims to explore teachers' 'work enjoyment' and thereby deepening our understanding of teachers' work and professionalism. Positive emotions in teachers' work are an underestimated and under-researched dimension of teacher practise and professionalism. Through interviews that have generated the empirical material, the work enjoyment of nineteen teachers is focused on and analyzed from a phenomenological lifeworld approach.

The results are presented in two parts; the first one consists of descriptions of teachers' work enjoyment that reveal seven themes of meanings that signify joy in teachers' work. The themes include *Supporting meanings*, which are *mood*, *power source* and *presence awareness*, as well as *Widening meanings*, which are *context and connectedness*, *rhythm and balance*, *opening* and *after beat*. In the second part of the result the meanings of the phenomenon are interpreted further and conclusions are drawn. The conclusions highlight the importance of the relation between lived experiences and teachers' work enjoyment. These themes are *To be present*, *To feel a rhythm*, *To be "occupied" by work*, *To be both personal and professional* and *Teachers' work as a tapestry of life*.

Enjoyment of work is fundamental; i.e. like a safe floor to stand on. The experience of joy also means opening and involves an expectant foreshadowing. Based on a safe floor, teachers can open up to different options of how to be or to act. Joy as opening extends across time and space through the longing and hope that it is connected to. In times of struggle, joy enables teachers to find their way back to what is meaningful in their work. Teachers' work enjoyment is related to the involvement in children's development and learning. The result shows how work enjoyment provides emotional presence in teachers' work, both letting oneself be involved by work and involving oneself in the work. Emotional responsiveness is enjoyment of work; it makes the teachers relate to their work with openness and insight. Such responsiveness contributes with sensitivity to the whole classroom situation and towards what is essential in their work, and shows how the emotional and the rational are intertwined.

This study provides an understanding of the meanings of teachers' work enjoyment and what lived experiences of joy can imply for ordinary schoolwork. Given the results of this study it is problematic that positive emotional dimensions of teachers' work are a relatively unexplored area. The study indicates that work enjoyment is of fundamental importance to teachers' work.

Innehållsförteckning

Förord	
1 Öppning	13
Bakgrund.....	14
Fenomenet arbetsglädje.....	16
Syfte och frågeställningar	18
Avhandlingens disposition.....	18
2 Tidigare forskning.....	21
Forskning om lärares arbete och emotioner under perioden 1960 – 2010	22
Innehållsliga dimensioner i lärares arbete.....	26
Lärares yrkeskunnande	27
Professionell eller personlig.....	30
Relationella aspekter av lärares yrkeskunnande	32
Pedagogisk atmosfär och takt.....	34
Emotionella aspekter av lärares yrkeskunnande.....	38
Studiens relation till annan forskning om arbetsglädje.....	40
Arbetslivsforskning om lärares arbete.....	40
Psykologisk forskning om positiva emotioner.....	45
Arbetsglädje inom andra forskningsområden	48
3 Teori.....	51
Livsvärldsfenomenologisk utgångspunkt	51
Centrala livsvärldsfenomenologiska begrepp i studien	54
Livsvärld	54
Mellanmänsklighet.....	57
Kroppslighet.....	59
Rumslighet.....	60
Tidslighet	61
Diskursivitet	62
Horisonter	63
Emotionell stämning.....	65
Livsvärldsfenomenologisk känsloteori.....	66
Glädje är ett sätt att vara	66
Känslornas funktion	68
Känslornas värld.....	69

Glädjens släktingar	72
4 Metodologiska utgångspunkter.....	75
Att studera lärares livsvärld.....	75
Att studera känslor.....	76
Öppenhet och följsamhet	78
Förförståelse.....	79
Den empiriska studiens genomförande	81
Val av skolor och lärare.....	81
Intervju som metod	85
Intervjusamtalen	86
Etiska överväganden.....	89
Analysarbetet.....	90
Deskriptiv mening.....	92
Teoretisk fördjupning av resultatet.....	94
Presentation av resultat och innebördsstruktur.....	96
5 Resultat	99
Stödjande innebörder av lärares arbetsglädje.....	100
Arbetsglädje som stämning.....	100
En grundläggande stämning i lärararbetet.....	100
En stämning i samspelet med eleverna	103
En annan stämning – frånvaro av arbetsglädje.....	105
Exkursiv analys	107
Arbetsglädje som kraftkälla.....	110
Arbetsglädje som drivkraft.....	110
Glädjens kraft som längtan	113
Glädjens ambivalens i möten som ger och tar energi.....	115
Meningsfullhet som glädjens kraftfält	116
Glädje som kraft att hantera motgångar	119
Kraft att göra ”det lilla extra”	123
Exkursiv analys	125
Arbetsglädje som närvaro	128
Emotionell närvaro	129
Ömsesidighet i närvaron	133
Kroppsligt förankrad närvaro.....	134
Arbetsglädje som flöde.....	137
Exkursiv analys	139

Vidgande innebörder av lärares arbetsglädje.....	144
Arbetsglädje som sammanhang och samhörighet.....	144
Delad glädje.....	144
Samhörighet med eleverna.....	146
Delaktig i ett sammanhang.....	149
Kärleksfullt bemötande och närhet.....	149
Samtal med elever.....	152
Kollegialt sammanhang.....	154
Exkursiv analys.....	157
Arbetsglädje som rytm och balans.....	161
Dynamiska möten.....	162
Glädje som andrum.....	163
Längsiktighet och samtidigt.....	165
Variation i klasslärararbetet.....	171
Balans mellan frihet och krav.....	174
Balans mellan intensitet och vila.....	177
Exkursiv analys.....	182
Arbetsglädje som öppnande.....	185
Öppnande för intresse och lust.....	186
Öppnande för spontanitet.....	189
Det komiska som öppnande för glädje.....	191
Kvalitetshöjare.....	194
Exkursiv analys.....	195
Arbetsglädje som eftervärme.....	199
Glädje som dröjer kvar.....	199
Glädje som sprider sig ”som ringar på vattnet”.....	200
Att återkalla och uppehålla sig vid glädjen.....	202
Att samla på glädjefyllda ögonblick.....	205
Exkursiv analys.....	206
Sammanfattning av det empiriska resultatet.....	208
Arbetsglädjens innebörd.....	209
6 Tolkning och slutsatser.....	213
Att vara närvarande.....	213
Att känna en rytm.....	215
Att vara ”upptagen” av arbetet.....	217
Att vara personlig och samtidigt professionell.....	219
Lärararbetet som livsväv.....	220

En emotionell kunskapsdiskurs	222
Förnuft och känsla	224
Emotionell misstro och emotionella misslyckanden	227
Emotionella risker och faror	228
Passion och besatthet	228
Opålitliga och pålitliga känslor	231
Lättsinniga och spontana känslor	232
Mekaniska och mänskliga känslor.....	234
7 Diskussion.....	237
Emotionell lyhördhet är arbetsglädje	238
Emotionell lyhördhet som relationell yrkesskicklighet.....	240
Att utveckla emotionell förmåga.....	242
Professionell närhet och distans	244
Med båda fötterna på golvet.....	246
Livsväv kontra livspussel.....	248
Metoddiskussion.....	249
Kritiska reflektioner över intervju som metod	250
Tillförlitlighet	252
Studiens tillämpbarhet	255
Fortsatt forskning.....	257
Epilog.....	258
Summary	261
Referenser.....	277
Bilaga 1 Översikt av urvalsgrupp	
Bilaga 2 Intervjufrågor	

Tabellförteckning

Tabell 1 Översikt över de skolor som ingår i studien.....	82
Tabell 2 Antal genomförda intervjuer på respektive skola	83

Förord

Glädjen är livets vinst, bon är själens vingar
Esaias Tegnér

En nästan åtta år lång forskarutbildning är snart till ända. Det har varit en givande men turbulent tid. Jag har drabbats av den allra största förlusten i mitt liv. Min älskade mamma lämnade mig och min familj natten till vårdagjämning 2009. För mitt yrkesval har hon varit den främsta förebilden, som en alltid lika hängiven och engagerad mamma och lärare. Att få följa med henne till hennes klassrum efter skoldagen slut, och rita och skriva på den stora tavlan när hon arbetade vid sin kateder, är stunder av glädje som förgyllt min barndom. – Så till dig mamma är denna avhandling tillägnad. Även om du aldrig fick läsa den, var du in i det sista angelägen om att höra dig för hur mitt arbete fortskred.

Ytterligare en svår förlust gör sig påmind när jag skriver dessa rader. Jan Bengtsson, min första huvudhandledare, dog i augusti 2013. Hans engagemang och omfattande kunskaper inom fenomenologi har varit av allra största betydelse för min forskarutbildning och för detta avhandlingsarbete. Under doktorandtiden hann våra liv flätas samman inte bara som handledare och doktorand utan också som vänner tillsammans med den doktorandgrupp han samlade omkring sig. Det är med stor saknad och djup respekt som jag här vill uttrycka min tacksamhet för Jans bidrag till detta arbete. Förluster är smärtsamma och de gör hål i livsväven, men det är trots allt stort att ha fått flätas samman.

Och ett arbete som detta innebär en mängd sammanflätningar med andra människor. Jag har fått uppleva ett nära och fördjupat samarbete med min huvudhandledare Karin Dahlberg. Här tar orden slut ... jag trodde inte det var möjligt för någon att ta vid huvudhandledarskapet med en sådan överlåtelse och entusiasm som du gjort. Jag vill tacka både dig och din man Bengt, för er generösa gästfrihet och ert varma mottagande av en vilsen doktorand, som jag då var. Tack för det fantastiska stöd ni varit i både glädje och sorg. Jörgen Dimenäs, biträdande handledare, vill jag också tacka för vägledning och hjälp i arbetet. Våra

samtal har kännetecknats av utmärkt handledning och fint samarbete. *Järn skärper järn*, och på så sätt har jag upplevt att den handledning jag fått av Jan, Karin och Jörgen varit av allra högsta kvalitet. Den har inte bara bidragit till avhandlingen, utan även till min bildning och kunskapsutveckling. Det har varit hårt arbete och ett rent nöje!

Docent Silwa Claesson gjorde en förtjänstfull granskning vid planeringsseminariet. Likaså bidrog Cecilia Nielsen med kloka synpunkter när jag kommit drygt halvvägs i detta arbete. Professor Kennert Orlénus gjorde en noggrann genomläsning vid slutseminariet. Tusen tack.

Under hela processen har arbetet blivit föremål för diskussioner vid olika kollegier. Ett särskilt tack vill jag rikta till doktorandgruppen som funnits i samma forskningsmiljö som jag, Ulla Andrén, Kari-Anne Jørgensen, Annika Lilja, Helena Wallström och Ilona Rinne. Ett varmt tack vill jag även rikta till alla som deltagit i forskarskolans temaverksamhet Lärares Yrkespraktik (LYP), och till Livsvärldsfenomenologiska kollegiet (LVK) vid Göteborgs universitet. Likaså vill jag tacka alla i Kollegiet för lärares arbete (KOLA) och Barn- och barndoms-kollegiet (BBK) vid Linnéuniversitetet. Doktorandluncherna med doktoranderna vid Linnéuniversitetet har bidragit med både avkopplande och utvecklande samtal. I samband med forskarkurser av olika slag har medresenärerna mellan Kalmar och Göteborg bidragit med lust och inspiration: Helena Ackesjö, Lotta Bjervås, Marianne Dahl, Anette Emilson, Lisa Frank och Maria Magnusson. Under hela forskarutbildningen har Maria Magnusson varit en trogen vän och följeslagare, hennes stöd har varit ovärderligt. Flera arbetskamrater och vänner har stöttat, läst och ställt frågor under hela vägen. Ett uppriktigt tack till er alla.

I färdigställandet av en avhandling behöver en mängd praktiska frågor lösas. Anita Wallin, Lisbetth Söderbergh, Evalise Johannisson och Tom Gagner har varit behjälpliga i allt detta. Stort tack. Jag vill även framföra mitt tack till Linnéuniversitetet som genom finansiering möjliggjort min forskarutbildning.

Att så här i slutskedet reflektera över avhandlingsarbetet synliggör en mängd sammanflätningar som upprättats, fördjupats och prövats. De allra viktigast trådarna som tvinnar samman mitt liv är Emelie, Fredrik och Krister. Krister – du är mitt livs glädje, din närvaro räknar jag som rikedom, ja ren vinst – du är min själs vingar!

1 Öppning

Ett sällsamt ögonblick

Det händer något högst vardagligt, och ändå sällsamt, tidigt på morgonen när jag är på väg till mitt klassrum. Det är höst och luften är disig, kall och rå. Jag har just träffat min kollega Anders på skolans parkering och hunnit bestämma en tid för planering av temadagen i nästa vecka. När jag börjar gå från parkeringen ser jag skolans vaktmästare och påminner mig själv tyst om att jag inte ska glömma tala om att ett lås är trasigt på en av toaletterna. Jag närmar mig cykelstället och ser två tjejer som bråkat dagen innan. De är nyss framkomna till skolan och låser sina cyklar. På långt håll kan jag se att läget fortfarande är spänt mellan dem. Jag ska just svänga av i riktning mot dem, när en av tjejerna får syn på mig och lommar iväg mot sitt klassrum. Istället styr jag mina steg mot personalingången. Gruset knastrar under mina skor när jag går över skolgården. Tankarna är på annat håll och jag känner mig lite trött och nedstämd.

Plötsligt ljuder en klar barnröst högljutt genom luften: Anna-Carin! Jag tittar häpet upp. Mitt på grusplanen står Olle och ropar och viftar glatt med armarna. Hela ungen utstrålar en spontan glädje över att ha fått syn på mig. Jämte honom står Sofia och Lisa och vinkar glatt. Jag skiner upp. Det är ett härligt mottagande. Tänk att vara den som barnens glädje är riktad mot. Tänk att få ett sådant välkomnande en vanlig arbetsdag på jobbet! Barnen rusar mot mig med utsträckta armar och slår dem om mig i en stor och stökig kram. En omfamning av pur glädje!

Barns ofta explicita och okonstlade glädje i vardagliga situationer hör till erfarenheter av arbetsglädje för lärare bland yngre barn. Det finns en hel del goa stunder i arbetet som lärare, en del gömmer sig, andra är högst påtagliga och framträdande. Dessa stunder hör ihop med både medgång och motgång i arbetet och några av dem framträder som arbetsglädje först i efterhand. Det pratas en hel del om dem lärare emellan, men sällan inom forskning om lärares arbete. Jag har valt att studera fenomenet arbetsglädje hos lärare för att bidra till att modulera bilden och förståelsen av detta komplexa arbete.

Bakgrund

Lärares professionalitet innefattar kunskaper om undervisningsinnehåll och hur detta innehåll kan läras liksom att skapa goda undervisningsrelationer (Biesta, 2004, 2009; Hargreaves, 1998, 2004). I detta arbete är lärare emotionellt involverade. De känner både glädje, sorg, tillfredsställelse, frustration och mer därtill. Hargreaves (1998b) går så långt att han menar att känslor är själva hjärtat i all undervisning eftersom känslor i grund och botten handlar om att bli berörd. Oavsett om det är positiva eller negativa känslor så är de aktiva inom var och en av oss och i mötet mellan oss. Alla organisationer och institutioner är översvämmade av dem. Ändå är känslor märkbart frånvarande i texter som behandlar skolutveckling och lärares kompetens. Denna frånvaro av emotioner ger lätt en falsk förespegling om att lärare tänker och handlar utan att känna. Så är naturligtvis inte fallet. Lärares upplevelse av framgång och tillfredsställelse i arbetet är beroende av de känslor de förknippar med sitt arbete (Jeffrey & Woods, 1996).

Den lust och det engagemang som lärare känner eller saknar har betydelsefull inverkan på klassrumsklimatet och elevernas lärande, enligt Skolverket (2006). I talet om vad en bra lärare bör kunna är engagemang en viktig faktor (Wiklund, 2006). Både Hargreaves (1998b) och Nordänger (2002) beskriver den känslomässiga dimensionen i lärares arbete som ”den kanske mest centrala dimensionen när det gäller allt pedagogiskt arbete ...” (s. 11).

Good teaching is charged with positive emotions. It isn't just a matter of knowing your subject, being efficient, having the correct competences, or learning the right techniques. Good teachers aren't just well-oiled machines. Computers can never replace them. They are emotional, passionate beings who fill their work and their classes with pleasure, creativity, challenge and joy. (Hargreaves, 1998b, s. 559)

Lärarkyrket har under de senaste årtiondena genomgått stora förändringar (Arbetslivsinstitutet, 2006; Hargreaves, 1998c). Lärare har fått nya arbetsuppgifter och ansvarsområden, till exempel när det gäller att utforma kursplaner (SOU, 1997) och de administrativa uppgifterna i lärares arbete har ökat (Alexandersson, 1999). Det anses i grund och botten vara en förändrad politik och syn på samhället som kräver ett nytt förhållningssätt med avseende på elevsyn och

1 ÖPPNING

vilken roll utbildningen ska spela (Hargreaves, 2004; Liedman, 2011). Förändringarna upplevs ske allt snabbare och mer och mer genomgripande. Flera studier visar på en intensifiering av lärares arbete, ökad tidspress, ett växande innehåll och fler uppgifter av administrativ karaktär (Arbetslivsinstitutet, 2006; Hargreaves, 1998c; Skolverket, 1997, 2006). Detta är såväl en nationell som internationell trend. Krav på förändring och utveckling av lärares arbete kommer i dessa sammanhang utifrån politiska intentioner.

Ball och Goodson (1989) visar att det inte är givet att styrdokument bara appliceras i praktiken utan de måste tolkas och omsättas till specifika situationer. Dessa direktiv som ställer krav på vad lärare ska göra, kan upplevas krävande och inskränkande på lärares autonomi. Skolan är en samhällsinrättning och i den pedagogiska praktik, som lärares arbete är en del av, ryms alltid både det yrkesmässiga och det personliga och därmed också den spänning som kan uppstå när behov och krav inom dessa fält inte sammanfaller (Boman, 2002). Hultman (2001) menar att verklig förändring av skolors praktik måste ta sin utgångspunkt i verksamheten. Förändringskraften finns i den mening som utvecklas i lärares möte med vardagliga problem i deras yrkespraktik, vilket inte alltid tas hänsyn till när politiska reformer genomförs i skolan (Levinsson, 2013).

I den offentliga skoldebatten i Sverige har ofta en onyanserad kritik riktats mot lärare (Liedman, 2011; TT, 2008; Wiklund, 2006). Genom stora internationella studier granskas elevers resultat och de deltagande ländernas utbildningssystem beskrivs utifrån dessa resultat som effektiva eller ineffektiva (OECD, PISA m.m.). Den svenska skolan tycks succesivt halka efter i dessa studier. En oroväckande och mörk bild av skolan målas därmed upp. I dessa beskrivningar av lärares arbete utelämnas något av betydelse och värde, något som riskerar att gå förlorat, nämligen arbetsglädje. Detta gör det angeläget att ställa frågor om vilka erfarenheter lärare har av arbetsglädje i sin yrkesvardag. När är det roligt att vara lärare? Vad innebär det att känna glädje som lärare? I relation till den mörka bild av läraryrket som ofta förmedlas i skoldebatten blir ett behov synligt av att uppmärksamma arbetsglädje som en möjlighet att fånga något av största vikt för att lärare ska trivas i sitt arbete.

Genom att studera lärares arbetsglädje är avsikten att vinna kunskap om ett tämligen outforskat område om positiva känslomässiga aspekter i lärares arbete, så som arbetsglädje, och därmed bidra till att skapa ny förståelse av detta arbete.

Här bidrar livsvärldsfenomenologin med befriande perspektiv och bjuder motstånd mot den utbredda idén att beskriva lärares tillvaro i dualistiska termer, som antingen kroppslig eller mental, praktisk eller teoretisk, intellektuell eller emotionell, istället för både och.

Fenomenet arbetsglädje

Genom att relatera glädje till arbete eller arbete till glädje förändras dessa båda ursprungliga ord, *arbete* och *glädje*. Det handlar inte bara rätt och slätt om olika slags glädje i denna avhandling, utan om glädje i relation till lärararbete och det handlar inte om alla aspekter av lärararbete utan om dem som rör glädje.

Glädje i relation till arbete benämns på svenska som *arbetsglädje*. Arbetsglädje rör det roliga, nöjet eller tillfredsställelsen som lärare upplever när de genomför olika aktiviteter, är involverade i ett arbete men också i vilan från arbetet (Pryor Golden, Singleton Pryor, Taneja, & Humphreys, 2010). Arbetsglädje är just glädje i relation till arbete. I denna studie görs avgränsningen att glädjen relateras till arbetet som lärare, men däremot görs ingen åtskillnad mellan den glädje som erfars i relation till den egna arbetsprestationen och den glädje som uppstår i arbetet som till exempel möjligheten att skratta gott när en elev säger något skojigt eller glädjen över att få en översvallande och oväntad kram från ett barn eller en kollega. Arbetsglädje är inte något som kan uppfattas som ”allt eller inget” utan arbetsglädje erfars längs ett kontinuum och är beroende av den situation känslan uppkommer i, vilket innebär att det är möjligt att erfara mer eller mindre glädje i arbetet (Pryor Golden, et al., 2010) och att dess styrka kan bölja fram och tillbaka.

Den glädje som upplevs i relation till arbete uppkommer i ett specifikt sammanhang vilket påverkar glädjen. Vi skulle kunna uttrycka det som glädjens vara-till-världen, för att använda Merleau-Pontys (2002) begrepp. Att vara-till-världen är en beskrivning av hur våra liv står i relation till andra människor och världen i övrigt. Detsamma gäller för en känsla som glädje, den är inte riktad mot sig själv i första hand utan mot det omgivande sammanhanget. När det gäller arbetsglädjen i denna studie är den riktad mot det specifika sammanhang som lärararbete utgör. Det är i relation till arbetsuppgiften som glädjen uppkommer och glädjen påverkar den arbetssituation som läraren befinner sig i.

1 ÖPPNING

Glädje i relation till arbete har två ingångar, det vill säga glädjen påverkar arbetet men arbetet kan också resultera i glädje. Detta är inte samma sak och bör därför uppmärksammas. I studier av känslomässiga aspekter i lärararbete har oftast endast en sida betonats. I Sutton och Harpers (2009) beskrivning av olika strategier för reglering av känslor i lärares arbete är det till exempel enbart känslornas påverkan på arbetet som fokuseras och hur denna påverkan bör minimeras. I föreliggande avhandlingsarbete beaktas båda dessa ingångar, både hur glädjen har inflytande över arbetet men också hur arbetet har inflytande över glädjen.

I allt som vi människor företar oss finns hela tiden en skör existentiell balansgång. I denna studie har dock en avgränsning gjorts som innebär att olika etiska aspekter på arbetsglädje valts bort. Studien rör lärares erfarenheter av glädje i sitt arbete utan etisk eller moralisk värdering eller granskning.

I avhandlingen är det fenomenet arbetsglädje som studeras, det vill säga så som något erfars och förstås utifrån ett fenomenologiskt perspektiv. Ett fenomen är det som framträder för en person *som något*, det vill säga med mening och innebörd. Fenomen förstås inte i en allmän betydelse så som vilka företeelser som helst, utan fenomen är sakerna ”som de visar sig” (Bengtsson, 1999b, s. 11), det vill säga som något *för någon*. Att studera ett fenomen hänger på så vis tätt samman med den person som erfär fenomenet. Det är utifrån en sådan fenomenologisk betydelse som ordet *fenomen* ska förstås i detta arbete.

Följden av att se lärare utifrån ett livsvärldsperspektiv blir att tankar, sinnlighet, kroppslighet, känslor och sätt att förhålla sig till andra, utgör dimensioner i lärares livsvärld som har betydelse för deras upplevelse av arbetsglädje eller avsaknad av arbetsglädje. Lärarna kan inte förstås skilda från de sammanhang som de ingår i, vilket är både specifika händelser och situationer som de upplever liksom hela den omgivning som skolan bildar.

Det är också viktigt att tydliggöra att handlingar och känslor, så som glädje, i detta sammanhang inte förstås som enbart rationella överväganden eller val, utan något som erfars och uttrycks i konkreta, levda sammanhang. Grunden för livsvärldsfenomenologin, som den förstås i den här studien, hämtas framförallt från Husserl (1976) Heidegger (1992a, 1992b) och Merleau-Ponty (2002). Med denna utgångspunkt blir det önskvärt att söka fånga lärares personliga

upplevelser av glädje, så nära fenomenet som möjligt. Det är mot bakgrund av detta som jag valt att använda uttrycket *levd arbetsglädje*.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att vinna kunskap om innebörder av arbetsglädje i lärararbetet. Avhandlingsarbetet tar sin utgångspunkt i ett intresse för arbetsglädje som ett fenomen i lärares yrkesvardag. Tidigare studier har inte fokuserat på svenska grundskolelärares erfarenheter av glädje i relation till sitt arbete utifrån en livsvärldsfenomenologisk ansats, vilket gör denna studie berättigad.

Avhandlingens vetenskapliga ansats, det vill säga den teoretiska och metodologiska utgångspunkten, är livsvärldsfenomenologi. Mot bakgrund av denna kunskapsstradition söker studien kunskap om lärares *levda* arbetsglädje.

I studien undersöks en grupp lärares personliga erfarenhet av glädje i sitt arbete. De 19 lärare som deltar i studien arbetar med elever i de yngre åldrarna i skolan. Genom lärarnas beskrivningar av konkreta situationer i sitt vardagliga arbete har de innebörder som framträder i deras berättelser av glädje eller brist på glädje utforskats.

Studien utgår från följande övergripande frågeställning: **Vad innebär arbetsglädje i lärares arbete?** Utifrån den övergripande frågeställningen har följande preciserade frågeställningar formulerats:

1. Vad är arbetsglädje för lärare? Vilka erfarenheter av glädje i sitt arbete har lärare?
2. När, i vilka sammanhang, upplever lärare arbetsglädje?
3. Hur tar sig arbetsglädje uttryck i lärares vardag?
4. Vilken betydelse och funktion har arbetsglädje för lärare i deras yrkesvardag?
5. Vilka erfarenheter av brist på glädje i sitt arbete har lärare?

Den avslutande frågan ställs för att ytterligare belysa fenomenet arbetsglädje i relation till dess frånvaro.

Avhandlingens disposition

I kapitel två presenteras tidigare forskning som på olika sätt är relevant för studien. En genomgång görs inledningsvis över forskning kring lärares arbete

1 ÖPPNING

utifrån forskningsöversikter med avsikt att synliggöra den uppmärksamhet eller brist på uppmärksamhet som forskning om positiva emotioner i lärares arbete getts. Forskning som beskriver olika dimensioner i läraruppdraget liksom lärares yrkeskunnande ur relationellt och emotionellt perspektiv får stort utrymme i kapitlet. Kapitlet avslutas med forskning, om lärares arbetsglädje och positiva emotioner, som har sin utgångspunkt i helt andra forskningstraditioner liksom forskning om arbetsglädje inom andra yrkesområden.

I kapitel tre redogörs för de teorier som används i studien. Avhandlingens vetenskapliga ansats är livsvärldsfenomenologi. Denna ansats ligger till grund för såväl ontologiska, epistemologiska och metodologiska ställningstaganden. Här presenteras även livsvärldsfenomenologisk teori om känslor.

I kapitel fyra redovisas metodologiska utgångspunkter och här beskrivs undersökningens metod som är intervjuer. Jag tar även upp forskningsetiska överväganden i detta kapitel och likaså beskrivs hur analys och tolkning av det empiriska materialet genomförts.

Därefter följer resultatredovisningen i kapitel fem utifrån den innebördsstruktur av stödande och vidgande innebörder av arbetsglädje som framkommit. Efter varje innebörd följer en teoretisk analys som benämns exkursiv analys. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av undersökningens resultat.

Kapitel sex innehåller tolkning av studiens resultat med stöd i livsvärldsfenomenologiska dimensioner och här dras slutsatser utifrån det framkomna resultatet. I detta kapitel ges även en teoretisk relief till resultatet utifrån olika emotionella kunskapsdiskurser liksom emotionella risker och faror.

I avhandlingens sjunde och avslutande kapitel diskuteras studiens resultat i relation till annan forskning inom området och i förhållande till lärararbetets praktik. Här förs även en metoddiskussion utifrån kvalitetskriterier och förslag ges till fortsatt forskning.

2 Tidigare forskning

Avsikten i detta kapitel är att ge en överblick över forskning som studerat de fält som avhandlingens frågeställning rör vid, det vill säga lärares arbete, arbetsliv, emotioner och arbetsglädje.

För att ge en bakgrund till hur forskningsfältet om emotionella dimensioner i lärares arbete växt fram inleds detta kapitel med en bred överblick över den forskning som uppmärksammats i forskningsöversikter om lärares arbete de senaste 50 åren. Denna granskning är gjord i relation till avhandlingens problemområde, det vill säga med utgångspunkt i den uppmärksamhet eller brist på uppmärksamhet som positiva emotioner fått i dessa översikter. Dessa forskningsöversikter syftar till att introducera aktuell forskning inom fältet. Genom att angripa forskningsfältet utifrån översikter kommer jag inte åt all forskning på området, men däremot innebär detta arbetssätt andra betydelsefulla vinster. Bland annat framträder vilken typ av forskning som fokuserats över tid och hur detta fokus har förändrats. Genom denna granskning syns även vad som tagits med och vad som utelämnats i dessa översikter, vilket ger en viktig bakgrundsbild till behovet av en studie av lärares arbetsglädje.

Detta kapitel är disponerat så att först görs en översiktlig presentation av innehållet i den forskning som bedrivits om emotioner och lärararbete utifrån granskningen av forskningsöversikter. Därefter beskrivs innehållsliga dimensioner i lärares arbete och forskning om lärares yrkeskunnande med fokus på forskning som visat intresse för emotionella dimensioner. De forskningsfält som uppmärksammat emotioner i lärares arbete visar sig vara forskning om lärares professionella och personliga yrkeskunnande, framför allt med inriktning mot lärares relationella yrkeskunnande. Forskning om pedagogisk atmosfär och takt redogörs för så som närliggande fenomen till lärares arbetsglädje. Denna forskning beskrivs ytterligare med fokus på emotionella aspekter i lärares yrkeskunnande som framkommit.

De känslomässiga dimensionerna i forskning om lärares arbete är ett eftersatt område (Hargreaves, 1998b) som dock har vuxit i styrka under de senaste 15

åren. En hel del forskning om hälsoaspekter och arbetsglädje har genomförts i första hand utifrån två andra forskningsansatser. Dels har forskning bedrivits i form av stora översiktsstudier där fokus är kvalitetssäkring, hälsoaspekter och hållbarhet och dels har studier gjorts inom den så kallade lyckoforskningen som tar sin utgångspunkt i ett individualpsykologiskt perspektiv. Forskning inom dessa båda fält presenteras under rubrikerna *Arbetslivsforskning om lärares arbete* och *Psykologisk forskning om positiva emotioner*. Dessa forskningsinriktningar har vitt skilda syften och teoretiska utgångspunkter vilket ger helt andra kunskapsbidrag än föreliggande avhandling. Men resultaten från dessa forskningsinriktningar har stor inverkan på hur fenomenet arbetsglädje beskrivs och förstås i samhället i stort. Dessa dominerande kunskapsfält, arbetslivsstudier och lyckoforskning, kompletteras och utmanas i denna avhandling genom att den tar sin utgångspunkt i en helt annan ansats för att nå kunskap om arbetsglädje, nämligen en livsvärldsfenomenologisk. Avslutningsvis beskrivs översiktligt studier som gjorts om arbetsglädje inom andra forskningsfält. Dessa studier fokuserar inte enbart lärares arbetsglädje utan arbetsglädje i yrkeslivet i stort.

Forskning om lärares arbete och emotioner under perioden 1960 – 2010

Fokus i detta avhandlingsarbete är inte ett historiskt perspektiv på emotionella aspekter i lärararbete, men en historisk översikt syftar till att relatera avhandlingens problemområde till den tidigare forskning som bedrivits. En granskning över tid visar hur forskningsintresset skiftat men också vad som vid olika tidpunkter uppfattats som betydelsefulla forskningstrender och därför uppmärksammats i den typ av forskningssammanställningar som Handbooks utgör. Det är därför viktigt att poängtera att dessa översiktliga sammanställningar inte täcker hela forskningsfältet, vilket blir synligt vid en granskning. Ett tiotal forskningsöversikter har granskats, med en historisk spännvidd från 1963 till 2009 där merparten är sammanställda på nittioalet. Andra har gjort en liknande genomlysning (Sutton & Wheatley, 2003) med motsvarande resultat som jag, det vill säga granskningen visar på en mycket begränsad forskning om känslomässiga dimensioner i lärararbete. Denna bild behöver kompletteras med den forskning

som växt fram från mitten av 1990-talet och som vunnit allt mer genomslagskraft fram till idag.

De frågor som varit vägledande i min läsning av dessa översikter har varit: Vilken forskning rör lärararbete utifrån ett lärarperspektiv? Finns det forskning som behandlar känslomässiga aspekter av lärares arbete? Berör något av dessa bidrag positiva emotioner i arbetet som lärare? Bara genom att granska titlarna på olika forskningsöversikter kan vi få en uppfattning om hur perspektiv och forskning om utbildning, undervisning och lärare har förändrats över tid.

I den allra första utgåvan av *Handbook of Research on Teaching* (Gage, 1963) är fokus helt och hållet på undervisning, vilket också titeln gör gällande. Endast en artikel behandlar lärares personlighet och karaktärsdrag (Getzels & Jackson, 1963). Ända fram till 1997 har titlarna utbildning och undervisning i förgrunden. Därför är det intressant att notera att ett skifte äger rum när ett tillägg görs som visar att böckerna även innehåller forskning om lärare och att detta forskningsområde också hamnar först i titeln, vilket är fallet i bland annat Biddle, Good och Goodson (1997a; 1997b) *International Handbook of Teachers and Teaching*. 1990 utkommer *International Handbook of Research on Teacher Education* vilket bidrar till en fokusförskjutning mot vad lärarutbildning bör innehålla och därmed mot lärares kompetens. Två kapitel i 1996 års utgåva fokuserar på lärare (Sikula, Buttery, & Guyton, 1996). Dock ska noteras att undervisning är huvudfokus inom forskningsfältet omkring år 2000, även om läraren allt mer uppmärksammas som subjekt.

Vid denna tid, strax innan millenniumskiftet, markeras ett nytt forskningsfokus rörande utbildning, nämligen förändring. Det är inom denna tradition som emotionella aspekter i lärares arbete får en forskningsarena. *International Handbook of Educational Change* (Hargreaves, Lieberman, Fullan, & Hopkins, 1998) samlar forskning om förändringar inom utbildningsfältet i relation till samhällsförändringar. Den forskning som presenteras behandlar rötterna till förändringsivern inom utbildning och skola. Artikelbidragen visar på forskning utifrån ett historiskt och politiskt perspektiv, som till exempel implementering av skolreformer och läroplaner. Här finns artiklar om förändring av lärares yrkesvillkor och hur forskningsresultat inverkar på utformningen av utbildning (ibid.). En artikel av Hargreaves (1998b) rör känslomässiga aspekter i relation till förändring i lärares arbete. Artikeln är en översikt över

forskningsfältet och artikelförfattaren konstaterar att mycket lite forskning bedrivits inom området. Emotionella aspekter i relation till lärares arbete och dess förändrade villkor är ett betydelsefullt men eftersatt område, konstaterar Hargreaves. Intressant att notera är att utgångspunkten i samhällsförändringar medför att läraryrket fokuseras liksom läraren som person.

En genomläsning av forskningsöversikter i form av Handbooks belyser en mängd olika områden som studerats om lärares arbete. De forskningsområden som presenteras i de forskningsöversikter jag granskat rör lärares karaktärsdrag utifrån metaforiska, psykologiska och sociologiska beskrivningar, teorier och modeller för undervisning och undervisningstekniker samt undervisningsförmåga, skol- och klassrumsfaktorer, elever och lärandeprocesser, ämnesdidaktik liksom frågor som rör lärarutbildning. Detta innehåll återfinns i stora drag i samtliga forskningsöversikter som jag granskat.¹ Flera av artiklarna har även starka influenser från psykologin med ett kognitivt fokus, vilket historiskt sett är det perspektiv som länge varit dominerande inom pedagogisk forskning.

I den äldsta utgåvan av *Handbook of Research on Teaching* (Gage, 1963) finns ett par kapitel som rör lärares personlighet och karaktärsdrag liksom social interaktion i klassrummet, i övrigt behandlar alla bidragen undervisningsfrågor. Detta ger en tydlig bild av forskningens betoning av utbildning och undervisning under tidigt sextiotal.

Det är först i den tredje upplagan av *Handbook of Research on Teaching* (Wittrock, 1986) som ett tydligt forskningsintresse för hur lärare tänker om sitt arbete blir synligt. I denna utgåva finns även ett kapitel som diskuterar relationen mellan filosofi och undervisning (Green, 1986). I *The International Encyclopedia of Teaching and Teachers Education* (Dunkin, 1987) finns ett kapitel om affektiva aspekter på lärarutbildning (Anderson & Ching, 1987). Här konstateras att emotionella perspektiv på lärares arbete och lärarutbildning är sällsynta, vilket gäller både för teoretiker, forskare och yrkesverksamma. En sektion i boken behandlar socioemotionella aspekter på klassrumsprocesser och där finns ett kapitel om klassrumsklimat utifrån ett psykologiskt perspektiv där effekten av ett positivt respektive negativt klassrumsklimat mäts och jämförs (Soar & Soar,

¹L. W. Anderson, 1995; Biddle, et al., 1997a; Biddle, et al., 1997b; Cohen, 1976; Cummings & McGinn, 1997; Dunkin, 1987; Entwistle, 1990; Gage, 1963; Hargreaves, et al., 1998; Olson & Torrance, 1996; Richardson, 2001; Saha & Dworkin, 2009; Sikula, et al., 1996; Wittrock, 1986.

1987). Soar och Soars (1987) kapitel om klassrumsklimat markerar en ny öppenhet för andra aspekter än kognitiva på undervisning. En förändring har skett genom att forskning om lärare och lärares erfarenheter ges utrymme i upplagan, även om den fortfarande är högst begränsad. I utgåvor från 1990-talet dyker forskning ur ett sociokulturellt perspektiv upp (Olson & Torrance, 1996) och en glidning kan anas från ett psykologiskt perspektiv mot ett mer sociologiskt (L. W. Anderson, 1995). I övrigt lyser känslomässiga aspekter med sin frånvaro så här långt i vår historiska exposé.

Känslomässiga aspekter som inverkar på elevernas lärande finner vi i ett kapitel i Entwistles (1990) utgåva och ett kapitel i Andersons (1995). Den senare har även ett kapitel som behandlar forskning om stress och utbrändhet hos lärare (Schwab, 1995). Kapitlet är en översikt över hur forskningen definierat lärares upplevelse av stress och utbrändhet, olika källor till stress och hur stress och utbrändhet tar sig uttryck i lärararbete. Avslutningsvis konstateras att stress i lärares arbete även fortsättningsvis kommer att vara en fråga av största betydelse både inom yrkesprofessionen och utanför. I *The Handbook of Education and Human Development* (Olson & Torrance, 1996) är fortfarande ett psykologiskt, kognitivt perspektiv tydligt men det finns ett kapitel som rör känslomässiga aspekter i undervisningen, ”Rethinking the Role of Emotions in Education” (Oatley & Nundy, 1996). Här beskrivs känslomässiga aspekters betydelse för elevers och barns lärande och socialisation.

Därefter finner vi ingen artikel om emotionella aspekter förrän i *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (Saha & Dworkin, 2009). I denna utgåva finns ett mycket tydligt fokus på lärare och en markant förändring inom forskningsfältet tycks ha ägt rum. Trots detta behandlar endast en artikel emotionella infallsvinklar på lärares arbete (Sutton & Harper, 2009). Artikeln har ett socialpsykologiskt perspektiv och handlar om hur lärare kan bemästra och reglera sina känslor i sitt arbete på ett effektivt sätt. En något tillspetsad beskrivning av artikelns teoretiska utgångspunkt skulle kunna vara förnuftets brottningskamp mot känslan, där målet i denna polariserade strid är att intellektet ska få övertaget. Synsättet är dualistiskt, där författarna beskriver tre teoretiska regleringssystem som de benämner *hot-cool system*, *resource or strength* och *process*. De utforskar även orsaker till lärares reglering av sina känslor samt möjliga samband

mellan känsloreglering och utbrändhet. Denna tudelade syn på känsla och förnuft i lärararbete provoceras i denna avhandling.

Den forskning som har bedrivits har i huvudsak rört olika sidor av lärares undervisning i klassrumssituationer. Enligt Lawrence, Saha och Dworkins (2009) framställning av forskning på området har forskning om lärares arbete haft ideologiska ställningstaganden som utgångspunkt, vilket inneburit att den i första hand intresserat sig för vad som borde ske i klassrummet istället för det som påtagligt äger rum. En tendens har varit att lärares arbete har studerats ur ett utifrånperspektiv, som utgått från normativa överväganden och effektivitetskrav.

Sammanfattningsvis visar genomläsningen att känslomässiga aspekter är näst intill obefintliga i dessa översikter. De artiklar som berör känslomässiga aspekter studerar antingen emotioners inverkan på elevers lärande eller negativa känsloupplevelser i arbetet i form av stress och utbrändhet. Genomläsningen visar att emotionella aspekter i relation till utbildning och lärares arbete inte uppfattats som betydelsefulla och därför valts bort. Forskning inom fältet har dock förekommit. Denna bild konfirmeras av Nias (1996, s. 295) som menar att den betydelsefulla forskning som gjorts redan under 1950- och 60-talen och som tagit emotionella aspekter i lärarbetet på allvar ”have tended to drop from view”, men fått fart på nytt under 1990-talets andra hälft (Zembylas, 2002).

Den mycket begränsade forskning i de sammanställningar som granskats, som behandlar känslomässiga erfarenheter i lärares arbete, har ett sociologiskt perspektiv (Hargreaves, et al., 1998). Studier om lärares erfarenheter av positiva känslomässiga dimensioner i sitt arbete har varit ett eftersatt forskningsfält, men fältet ges allt mer utrymme och uppmärksamhet (Hargreaves, 1998b; Sutton & Wheatley, 2003). Granskningen visar att forskning utifrån ett fenomenologiskt perspektiv på positiva emotioner i lärares arbete är obefintlig i dessa forskningsöversikter, även om filosofiska aspekter i forskningen om lärares arbete lyfts fram i några enstaka utgåvor (Green, 1986; Munby, Russell, & Martin, 2001).

Innehållsliga dimensioner i lärares arbete

Lärares arbete är ett omfångsrikt och divergent kunskapsområde (Kelchtermans, 1993). Forskning uppvisar ett brett spektrum av olika dimensioner i lärares arbete

som studerats. Bland annat har forskning om lärares arbete bedrivits för att beskriva lärares grundkompetens. Resultatet från denna forskning visar en mängd olika sätt att beskriva lärarkunskap (Korthagen, 2004; van Manen, 1991). Ett exempel på detta är resultatet från en svensk studie av kvinnliga klasslärare (Gannerud, 1999). Följande tre dimensioner förekommer i Ganneruds studie: *den pedagogiskt-didaktiska dimensionen* vilken är innehållsrelaterad och fokuserar olika ämnens innehåll och undervisningsmetoder. *Den socio-emotionella dimensionen*, vilken är relationsrelaterad och handlar om arbetsuppgifter som berör olika relationer i arbetet till elevgrupper, föräldrar och arbetskamrater. Och till sist *den administrativa dimensionen* vilken rymmer olika slags administrativa och organisatoriska uppgifter.

Detta sätt att dela upp lärares arbete ska betraktas som en teoretisk modell, som syftar till att strukturera lärararbetets innehåll. En modell är på intet sätt uttömmande, men den kan fånga vissa dimensioner som man kan förhålla sig till. I lärares vardagliga arbete ingår ofta flera av dessa dimensioner samtidigt i interaktionen mellan olika deltagare i skolan. Dessa dimensioner är inte tydligt avgränsade utan överlappar varandra och är ömsesidigt beroende. I en situation kan en dimension ha en mer framträdande roll än de andra, beroende på den situation och det sammanhang som är för handen. Detta arbete syftar till att, bland annat utifrån samtliga av dessa dimensioner, belysa och söka kunskap om olika innebörd av glädje i lärares arbete. Utgångspunkten i detta arbete är att emotioner, så som glädje, berör samtliga innehållsdimensioner i lärares arbete.

Lärares yrkeskunnande

Utifrån olika beskrivningar av läraruppdragets skiftande innehåll har fokus riktats mot lärares yrkeskunnande och hur det utvecklas och detta forskningsområde har rönt allt större intresse under senare år. Munby, Russell och Martins (2001) kartläggning av forskning om lärares yrkeskunnande från sextioalet och framåt, visar på områdets stora komplexitet. Författarnas utgångspunkt är att den åtskillnad som ofta gjorts mellan teori och praktik som kunskapsbas för lärararbete är missvisande. Lärarkunskap och dess utveckling ges en fullödigare förståelse om den får vila på både teoretisk och praktisk grund, en uppfattning som delas av Bengtsson (1993b, 2010). Dessutom menar författarna att

lärarkunskap är kraftfullt beroende av den unika kontext som ett specifikt klassrum utgör och att lärare ofta uttrycker och utbyter sin kunskap i form av samtal och berättelser hämtade ur den egna praktiken. Intressant i sammanhanget är att följden, av att gradvis sammanföra teoretisk och praktisk kunskap inom området, är att komplexiteten ökar. Det uppstår svårigheter att framställa lärarkunskap i prydliga och specifika kategorier.

Forskningsöversikten av Munby m.fl. (2001) visar att det som vid första anblicken framstår som förvirrande enkelt visar sig vara oerhört komplext med en mängd olika forskningstraditioner, begrepp, perspektiv och angelägna epistemologiska och etiska frågeställningar. Detta pekar också på en av rötterna till problemet, nämligen att det råder en spänning mellan olika syn på vad som räknas som professionell kunskap och hur den ska begreppsläggas. Denna spänning råder även mellan akademisk forskning och lärares praktiska yrkeskunskap, vilket blir extra tydligt i lärarutbildning som har till uppgift att sammanföra universitets- och verksamhetsförlagd utbildning. Lärares yrkeskunnande är ett område som utmärks av det som Katz och Raths (1985) beskriver som Guldlocksprincipen, vilken innebär att ”... some concepts appear to be too small (specific) for reasonable applications, whereas others seem to be too large (vague, general or ambiguous) to be translated into concrete terms” (Katz & Raths, 1985, s. 14).

Enligt Munby m.fl. (2001) visar senare forskningsöversikter (Wittrock, 1986) att en förnyad förståelse av epistemologiska frågor har mognat fram, speciellt i relation till praktisk kunskap. För att orientera sig inom fältet föreslår Munby m.fl. (2001) att hänsyn bör tas till fältets komplexitet vilket ett filosofiskt tänkande som följeslagare kan bidra med. Filosofiska perspektiv erbjuder inte vägledning för en specifik praktik, men de kan framkalla frågeställningar som leder vidare och som utmanar våra förutfattade meningar och förgivettaganden, vilket i sin tur öppnar upp för nya möjligheter att studera och klargöra olika fenomen och begrepp. Green (1986) uttrycker betydelsen av filosofiska perspektiv inom forskningsfältet om lärares arbete på följande sätt:

If the “doing” of philosophy moves researchers and teachers to do more thinking about their own thinking, it is justified. If it intensifies the wonder with regard to teaching, enhances awareness of what remains unsolved,

2 TIDIGARE FORSKNING

philosophers may have accomplished what they have set out to do. (Green, 1986, s. 499)

När det gäller lärares arbete råder ett till synes ständigt växande gap mellan teori och praktik i diskussionen om vad som ska utgöra grunden för lärares yrkeskunnande – vetenskaplig kunskap eller beprövad erfarenhet (Bengtsson, 1993b). Utifrån ett livsvärldsfenomenologiskt synsätt är lärares arbete inte enbart ett instrumentellt genomförande för att nå kunskapsresultat men inte heller något som enbart omfattar känsloupplevelser, utan lärares arbete har en existentiell och emotionell innebörd. Ur detta perspektiv blir lärares yrkesutförande något känsloladdat utifrån levd kunskap som inte kan skiljas från individen eller det sammanhang hon befinner sig i. Jarvis (2007) pekar på problematiken att bedöma yrkeskunnande eftersom de krav som professionsutbildningar, så som lärarutbildning, ställer skiljer sig från de kvaliteter som efterfrågas i praktiken. De politiska dokument som styr lärares arbete, som till exempel lärarutbildningsutredningen, som getts namnet *En hållbar lärarutbildning* (SOU, 2008), fungerar som en stark kontrast till denna beskrivning eftersom de enbart fokuserar mål- och riktlinjer för studenternas kunskapsutveckling och utelämnar känslomässiga aspekter i lärararbete.

Överlag fokuserar forskningen olika kunskapsaspekter i lärararbete, vilket gör det angeläget att bidra med forskning om känslomässiga aspekter och deras relation till lärares arbete och yrkeskunnande, utifrån ett livsvärldsperspektiv. Den forskning som bedrivits har vanligtvis utgått från perspektiv som inte förmår fånga det ömsesidiga beroendeförhållande som råder i lärararbete, vilket ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv kan bidra med på ett kraftfullt och radikalt sätt. Att lärare skulle kunna bedriva sitt arbete utifrån objektiva bedömningar, helt oberoende av intersubjektiva och subjektiva upplevelser, tvetydigheter, känslor och situationer, antas vara omöjligt utifrån ett livsvärldsperspektiv. Läraren kan inte frigöra sig från sin levda värld. Lärares yrkeskunnande riskerar att reduceras till enbart intellektuell kapacitet och överföring av kunskap, vilket är en grov förenkling och förminskning av det mångfacetterade och innehållsrika arbete som lärare utför. Lärararbete bedrivs i konkreta, levda sammanhang som innehåller en mängd olika känslomässiga erfarenheter i relation till hela arbetet.

Professionell eller personlig

Lärares professionalitet i pedagogisk betydelse² har vanligtvis uttryckts i termer av lärares kunskap och yrkeskunnande (Frelin, 2010). Jag kommer därför använda yrkeskunnande för att beskriva några aspekter av lärarforskning som behandlar emotionella dimensioner i arbetet.

Enligt Labaree (2000) har forskning om lärares professionalitet i huvudsak handlat om så kallade sekundära relationer, så som läkare som träffar en patient, det vill säga relationer som ofta är mer begränsade i tid och rum. Primära relationer som är omfattande och innebär en emotionell investering har inte fokuserats på samma sätt i relation till professionalitet. Frelin (2008) menar att en sådan logik, som underförstått utgår från att det råder en dikotomi mellan professionell distans och närhet, har fått till följd att professionell distans setts som naturligt medan professionell närhet blivit osynliggjord.

Inom den pedagogiska forskningen har det varit vanligt att kritik har riktats mot lärare och lärares arbete utifrån de studier som gjorts (Arfwedson, 1994). Detta sätt att närma sig fältet är inte fruktbart, enligt Goodson (1996), för att förstå lärare och deras arbete. Det är istället betydelsefullt att ta del av lärares personliga berättelser och deras professionella erfarenheter. Detta innebär att lärare betraktas som aktiva i skapandet av sin egen historia. Lärares personliga bakgrund och individuella erfarenheter ses som viktiga ingredienser i deras formande av sin personlighet och sin yrkesroll.

Lärare hänvisar ofta till sina egna erfarenheter när de beskriver sig själva och sin syn på sitt arbete (Goodson, 1996; Hargreaves, 1998c). Forskning har bedrivits utifrån lärares narrativ (Clandinin & Conelly, 2000; Elbaz, 1983) där argument har förts fram som knyter yrkeskunnande till personen och dennes personliga erfarenheter. Svenska studier har gjorts om lärares personliga och praktiska yrkeskunnande så som till exempel Magnussons (1998) studie om lärares gemensamma kontra personspecifika kunskap och El Gaidis (2007) studie av lärares personliga yrkeskunnande genom reflektion. Forskningens fokus på

² Frelin (2010, s. 28) beskriver denna professionalitet på följande sätt: "Professionalism is defined as the instantiation of professionalism, here viewed not as a characteristic of a person but rather as a characteristic of an act. From this perspective, discussions on professionalism will also include human relationships that are embedded in the situation. These are of importance to professionalism in teaching." Se Frelin (2010) kapitel 2 för en utförligare beskrivning av lärares professionalitet.

lärarens personliga professionalitet har medfört forskning om lärares självförståelse och hur detta yrkeskunnande kan läras ut till blivande lärare (Andrén, 2012; Estola & Elbaz-Luwisch, 2003; Estola & Syrjäla, 2002; Kelchtermans, 2005, 2009; Korthagen, 2004). Inom denna forskning har emotionella dimensioner i arbetet framträtt som betydelsefulla. Dessa studier rör svårångade dimensioner så som yrkesidentitet, självbilder och självförståelse.

Frelin (2010) knyter läraruppdragets relationella dimensioner till professionalitet. Hon konstaterar bland annat att krav på effektivitet i lärararbetet kan medföra att lärares uppdragsperception snävas in på ett sätt som gör att de riskerar att förlora beröringen med viktiga delar av sitt uppdrag, och därmed även med möjligheten att uppfylla utbildningens syften. Enligt Frelin leder detta till en de-professionalisering. Hennes arbete är ett kunskapsbidrag till förståelsen av det mellanmänniska som en aspekt av lärares professionalitet. Hon fokuserar ”frågan om *att vara professionell* i handling, det vill säga att vara en skicklig yrkesutövare” (Frelin, 2010 s. 202). Föreliggande avhandlingsarbete knyter an till denna förståelse av lärares yrkeskunnande, men fokus är på de emotionella innebörder i arbetet som arbetsglädje synliggör.

I detta avhandlingsarbete förstås emotioner som betydelsefulla för lärares självförståelse liksom för deras utveckling av yrkeskunnande. Den forskning och litteratur som behandlat självförståelse och identitet är överväldigande och i många avseende förvirrande inte minst på grund av användandet av en mängd olika begrepp (Korthagen, 2004). Jag avser inte gå in närmre på dessa begrepp. Istället vill jag klargöra att jag finner personbegreppet mer lämpligt att använda, då detta bättre fångar en livsvärldsfenomenologisk förståelse av subjektivitet. Heidegger (1992a, 1992b) beskriver hur en människas existens är given till henne och samtidigt något som hon hela tiden måste överta. Hon är i tillblivelse och har ett djup utan botten, vilket medför att hon varken kan förstås av sig själv eller andra helt och fullt. Personbegreppet pekar också på människan som kroppslig och social (Piltz, 2002). En person blir till i relation till andra och annat, i det ömsesidiga beroende som kännetecknar livsvärlden. Husserl (1976) bygger sin fenomenologi på denna förståelse av subjektet som relationellt. Vi kan inte använda pronomenet *jag* om det inte finns ett *du* (Buber, 2006). När självförståelse används i detta arbete så är det utifrån betydelsen av ”själv” som person. Det hade kanske varit lämpligare att använda ”personförståelse” om det

hade fungerat, vilket det dessvärre inte gör då det snarare syftar på förståelse av andra än den egna personen.

Relationella aspekter av lärares yrkeskunnande

Som nämnts i forskningsöversikten ovan, så har det utbildningssociologiska forskningsfältet haft stor genomslagskraft ända sedan Lorties (1975) klassiska bok *Schoolteacher – A sociological study*. I dessa studier har interaktion och interpersonella relationer varit av stort intresse. Hargreaves (1998a, 1998b, 1998c, 2000, 2004) betonar betydelsen av att inkludera emotioner i studier av undervisning och lärares arbete eftersom undervisning, lärande och ledarskap alltid är oåterkalleligt emotionella till sin karaktär, både på gott och ont, både avsiktligt och oavsiktligt. I relation till undervisningsuppdraget beskriver Hargreaves (2001) områden av emotionell närhet och distans så kallade *Emotional Geographies of Teaching*. Dessa är mönster av interaktion som formar emotionella erfarenheter i relation till läraren själv, andra och omvärlden. Han ringar in fem stycken ”emotional geographies” vilka är: sociokulturella, moraliska, professionella, fysiska och politiska. Hans perspektiv är sociokulturellt vilket speglar de resultat som framkommer. Emotioners konsekvenser i lärares relationella arbete är framträdande i dessa arbeten. Det är framförallt lärararbetets socioemotionella och interpersonella karaktärsdrag som har varit fokus för tidigare forskning där arbetets emotionella dimensioner uppmärksammats.³

Inom det relationella perspektivet finns också en del svensk forskning.⁴ Det är framförallt den forskningstradition som representeras av Aspelin m.fl. som varit tongivande. Aspelins avhandlingsarbete (1999) syftar till att studera klassrummets sociala flöde som i hög grad är dolt för blotta ögat. Han tar sin utgångspunkt i socialpsykologi och gör sina analyser med hjälp av teorier hämtade från sociologin, perspektivet är interaktionistiskt. Han studerar klassrumssituationer genom observation för att se vad som sker i klassrummet och hur dessa skeenden kan analyseras utifrån deras betydelse för lärare-elev-relationen och för en produktiv undervisning. Frelin (2010) bidrar i sin avhandling med ytterligare

³ Exempelvis Hargreaves, 1998a, 1998b, 2000, 2001; Jackson, 1990; Kelchtermans, 2005, 1996; Lortie, 1975; Nias, 1996; Woods, 1995; Woods & Jeffrey, 1996; Zembylas, 2002.

⁴ Exempelvis Aspelin, 1999, 2001; Aspelin & Persson, 2008, 2009; Frelin, 2008, 2010; Lilja, 2013.

perspektiv på lärares relationella praktik med avseende på deras professionalitet. Fokus i båda dessa avhandlingar är arbetets interpersonella dimension och en viktig utgångspunkt är att lärare kan göra en positiv skillnad i elevernas liv och lärande, men att detta inte sker automatiskt. Även om ett fungerande samspel i klassrummet är en ömsesidig process mellan eleverna och mellan lärare och elever, så hör detta till lärarens professionella ansvar. Gemensamt i dessa studier är också att lärares förmåga att handla relationsmedvetet inte ses som en förmåga som bara uppstår eller som är nedlagd i lärarens personlighet, utan denna förmåga är något som lärare tillägnar sig och utvecklar i sitt arbete.

En intressant jämförelse mellan Aspelins (1999) och Frelins (2010) arbeten och föreliggande arbete är att forskningens fokus skiljer sig. I detta arbete står det emotionella och inte det relationella i fokus, vilket innebär att ingången är en annan. I deras avhandlingsarbeten blir det emotionella i första hand en konsekvens av det interpersonella samspelet, medan det emotionella är utgångspunkt i denna studie. Även om utgångspunkten i mitt arbete skiljer sig från dessa avhandlingsarbeten finns det betydelsefulla likheter och skillnader att belysa i relation till dem.

Hos Aspelin (1999) finns en tydlig teoretisk koppling till emotioner då han använder Scheffs teori om sociala band. Scheff för fram emotionella faktorer som betydelse för socialt samspel, där emotionerna stolthet och skam ses som människans primära emotioner. Aspelin (1999, s. 47) skriver att ”Stabila sociala band väcker stolthetskänslor och stolthetskänslor bygger stabila sociala band. Instabila sociala band alstrar på motsvarande vis skamkänslor och skamkänslor hotar bandet.” Skam ses i Scheffs teori som människans dominerande och förhärskande emotion. Tecken på skam och stolthet utgör en del i Aspelins analys av klassrumssituationerna. I föreliggande avhandling är ingången öppen i relation till fenomenet arbetsglädje i syfte att vara följsam mot den innebörd som framträder i det empiriska materialet.

Aspelin (2001) menar att en relation är en oavsiktlig konsekvens av handlingar mellan flera personer. Enligt honom är ett interaktionistiskt synsätt hos läraren inte att planmässigt fokusera på enskilda elever i syfte att skapa och bearbeta relationer. Det är istället att rikta sig mot situationen ackompanjerad av en intuitiv medvetenhet om relationernas betydelse för lärandet. I sitt arbete hanterar inte lärare relationer som företeelser utanför sig själva. Istället *är* de

oavbrutet närvarande *mitt* i relationer. I relation till eleverna söker lärare att förstå och bli förstådda, genom att vara aktivt delaktiga i en oförutsägbar process (Aspelin, 2001). Flera studier (Frelin, 2010; Gannerud, 1999; Lilja, 2013) visar hur det relationella arbetet både uppstår i arbetet liksom det är något som lärare medvetet arbetar med. Det relationella har stor inverkan på arbetet även om det ofta är dolt. I detta relationella arbete är lärare och elever påtagligt emotionellt involverade (Hargreaves, 2000).

Wedin (2007) drar slutsatsen i sin avhandling att relationsskapande är en del av lärares yrkeskunnande, något som de utvecklar och lär i yrket. Hon lyfter även fram betydelsen av att vara en person i upprätthållandet av elevrelationer. Att både lärare och elever uppmärksammas som medmänniskor och tillåts visa sina personligheter är av vikt i dessa möten. Att vara äkta och autentisk i sitt lärararbete har också lyfts fram i olika studier som betydelsefullt (Andrén, 2012; Fibæk Laursen, 2004; van Manen, 1991). Det som utmärker en skicklig lärare är hans eller hennes förmåga att relatera till sina elever och undervisningens kunskapsinnehåll så att undervisningen får ett autentiskt särdrag, enligt Fibæk Laursen. Autenticitet ”handlar om kärnan i den professionella lärarkompetensen” (Fibæk Laursen, 2004, s. 7). Det vill säga att en autentisk lärare bemöter och ser sina elever som enskilda individer, inte som en grupp eller massa. Här är även förmågan att reglera graden av närhet och distans i relation till eleverna av vikt. Undervisningen får inte ha en privat karaktär men personliga, känslomässiga och positiva relationer bör understödjas.

Frelin (2010) talar om en pedagogisk omtanke hos lärarna, vilket innebär att de både uppvisar en kunskapsrepertoar och samtidigt en uppdragsperception som innebär att de beaktar viktiga relationella villkor i arbetet. Lärarna i hennes studie talar om två förhållningssätt i arbetet, dels som en medmänsklig lärare som är öppen för kommunikation och dels som en maskinlärare som inte har den känslighet som krävs i mötet med eleverna.

Pedagogisk atmosfär och takt

Bollnow (1989) skriver om pedagogisk atmosfär som något av avgörande betydelse i lärares arbete. *Pedagogisk atmosfär* är en betydelsefull känslomässig dimension för att skapa förutsättningar för undervisning och lärande. Han menar att förmågan att visa pedagogisk omsorg har sitt ursprung i en speciellt orienterad

och grundläggande kvalitet hos känslor, så som tillit, god vilja, tålamod och ansvar. Pedagogisk atmosfär rör inte bara pedagogens relation till barnet utan även det omvända, det vill säga barnets relation och respons till pedagogen. Barnet behöver känna tillit till pedagogen, ansvar, kärlek och respekt, bland flera andra känslor, för att möjliggöra för pedagogens omsorg om barnet och för att barnet ska kunna ta emot dennes omsorg. En pedagogisk atmosfär rymmer en sådan ömsesidighet i relationen mellan lärare och elev. För att beskriva de känslor som pedagogisk atmosfär rymmer beskriver Bollnow dem utifrån barnets perspektiv och utifrån lärarens perspektiv. Barnet behöver känna en grundläggande tillit och trygghet, glädje, spirande nyfikenhet, förundran och förväntan, tacksamhet, lydnad, kärlek och beundran. Läraren behöver känna tillit till barnet, förtroende, utbildande kärlek, respekt, tålamod och hopp. Dessutom behöver läraren ett sinne för klarhet, humor, godhet och fest. Enligt Bollnow (1989) är det nödvändigt för lärare att inse att det inte är tillräckligt att vara en objektiv observatör i relation till eleverna, utan att det krävs ett verkligt deltagande och festligt firande tillsammans med dem.

Att Bollnow (1989) förbinder den pedagogiska atmosfären med festliga händelser knyter den tydligt till glädje. Även om skolarbete innebär mest mindre festligheter så finns det i dessa händelser något som är naturligt för barn och som därför visar på pedagogiska implikationer. Att uppleva de erfarenheter som är förknippade med fest och extra ordinära händelser rymmer möjligheter till avbrott och den rytm som följer med dem. Han lyfter fram upplevelser av hur "tiden står still" liksom möjligheten till avkoppling och vila. Vid fest är avkoppling, skämt och lekfullhet naturliga och viktiga inslag. Dessa tillfällen innebär att spontant kunna delta och ge sig hän eftersom de är förenade med en speciell stämning som skiljer dem från de vardagliga aktiviteterna. Den festliga stämningen gör att man kommer närmare varandra och känner en speciell sorts gemenskap och samhörighet. Det finns även en sorts gemenskap som utvecklas genom arbete tillsammans. En sådan arbetsgemenskap har sina rötter i de grundläggande kännetecknen som finns hos festliga händelser (ibid.).

Forskning om lärares arbete bör utgå från pedagogiskt handlande i situationer, enligt van Manen (1991). Med situationer menar han något mer än bara platsen och villkoren. När vi säger att vi förstår en annan människas situation menar vi framförallt att vi förstår situationen utifrån den andres existentiella perspektiv.

Ett sådant perspektivtagande är, enligt van Manen, av största betydelse för att lärare ska kunna handla utifrån sina pedagogiska intentioner. I detta sammanhang ses pedagogiska situationer, pedagogiska relationer och pedagogiska handlingar som fenomen som är tätt sammanflätade med varandra. Allt pedagogiskt inflytande innebär situationsbundna handlingar som är riktade mot dem som undervisas. Eftersom handlingarna är bundna till en kontext så innebär det att de pedagogiska handlingarnas inflytande inte kan kontrolleras eller förutspås. Pedagogisk handling innebär att ge respons på elevens existentiella närvaro.

van Manen (1991) introducerar begreppet *pedagogisk takt* för att beskriva detta yrkeskunnande hos lärare, som kännetecknas av förmågan att relatera till sina elever på ett omtänksamt sätt. Yrkeskunnande hos lärare kan, enligt honom, inte reduceras till tekniker för undervisning eller goda ämneskunskaper. Det som kännetecknar pedagogisk takt är:

... a sense of vocation, love of and caring for children, a deep sense of responsibility, moral intuitiveness, self-critical openness, thoughtful maturity, tactful sensitivity toward the child's subjectivity, an interpretive intelligence, a pedagogical understanding of the child's needs, improvisational resoluteness in dealing with young people, a passion for knowing and learning the mysteries of the world. The moral fibre to stand up for something, a certain understanding of the world, active hope in the face of prevailing crises, and, not the least humour and vitality. (van Manen, 1991, s. 8)

Pedagogisk takt innebär en utvidgning av den pedagogiska handlingen till att omfatta aspekter så som känslor, omsorg, etiskt ansvarstagande och förmågan att inta barnets eller den lärandes perspektiv. van Manens (1991) beskrivning av pedagogisk takt, liksom den kontinentala didaktiken, inkluderar både undervisning och fostran. Takt innehåller det som den didaktiska triangeln fångar när det gäller sambandet mellan undervisningens innehåll och eleven, undervisningens innehåll och läraren och sambandet mellan lärare och elev (Hopmann, 2007; Uljens, 1997). van Manen knyter takt till pedagogisk förståelse och pedagogiskt handlande och menar att dessa är dialektiskt beroende av varandra och bildar en helhet i begreppet pedagogisk takt. I sitt arbete framhåller han vikten av ett gott handlande utifrån ett normativt perspektiv. Takt har sin grund i förståelsen av vad som är betydelsefullt i den specifika situationen och

vad som krävs i denna situation för att läraren ska kunna ”handla rätt”. Här är humor och vitalitet en betydelsefull ingrediens.

Att skapa en god pedagogisk atmosfär hör till förskolelärarnas professionella ansvar, enligt Johansson (2003). Hennes studie pekar på olika atmosfärers betydelse för barns lärande på olika förskolor. Ett gott klimat betraktas som en förutsättning för framgångsrika pedagogiska arbetsmiljöer. Trots det saknas det formuleringar i läroplanstexten om pedagogisk atmosfär, vilket Johansson finner anmärkningsvärt. Fenomenet pedagogisk atmosfär är komplext då vi lätt känner igen en situation eller ett sammanhang som präglas av en god atmosfär, däremot är det vanligtvis svårt att beskriva denna upplevelse med ord. Atmosfär uttrycks och erfars kroppsligt och är en länk mellan människor och mellan människor och deras omgivning (Merleau-Ponty, 1968). I Johanssons (2003) studie är det främst förskolelärarnas förhållningssätt i mötet med barnen som studerats. De variationer av pedagogisk atmosfär som framkommer i studien är samspelande atmosfär, instabil atmosfär och kontrollerande atmosfär.

Arbetsglädje är en aspekt av pedagogisk atmosfär och takt, men utgångspunkten för dessa fenomen är olika. Pedagogisk atmosfär liksom takt utgår i första hand från deras betydelse för elevernas mognad och lärande, medan arbetsglädje är avgörande för lärarens personliga erfarenheter av sitt arbete, ändå visar de sig ha mycket gemensamt. Framförallt rör dessa dimensioner i lärararbete vid emotioner som något centralt.

Arbete, lek och lekfullhet

Czikszenmihalyis (1996, 2004) flowbegrepp berör något som förenar arbetsglädje och lek. Flyt i arbetet liksom lek har en förmåga att skapa hög närvaro hos oss. Liksom vi upplever oss uppslukade av leken, kan vi uppslukas av ett starkt engagemang i arbetet som ofta är förknippat med tillfredsställelse och glädje. Huizinga argumenterar för lekens egentliga kännetecken och menar att lek

... är en handling som försiggår inom vissa gränser av tid, rum och mening, i en synbar ordning, enligt frivilligt antagna regler, utanför den materiella nyttighetens eller nödvändighetens sfär. Lekens stämning är hänförelse och hänryckning, antingen denna är helig eller blott festlig, beroende på om leken är helgelse eller förlustelse. Handlingen åtföljs av känslor av lyftning och spänning samt medföljer glädje och avspänning. (Huizinga, 2004, s. 160-161)

Liksom arbetsglädje hör samman med arbete så finns det också ett samband mellan arbete och lek i relation till arbetsglädje. Ofta görs en åtskillnad mellan arbete och lek, men lek och lekfullhet har en mycket naturlig plats i lärares arbete (Emilson, 2008; Rasmussen, 2002). Dessutom sker det lärararbete som studeras här tillsammans med yngre skolbarn för vilka lek är vanligt förekommande. Glädje och tillfredsställelse är lekens ursprung enligt Huizinga (2004) och därför hör de nära samman. Leken har också många och starka band till estetiken, det sköna och den rör också vårt känsloliv på ett genomgripande sätt. Det engelska ordet *play* kommer av ett anglosaxiskt *plega, plegan* som betyder lek eller lekhandling. Detta ord har dessutom betydelsen snabb rörelse, gest, handgrepp och spel på musikinstrument vilket belyser hur ordet hänvisar till en konkret handling. I engelskan har ordet bibehållit mycket av denna vidare betydelse.

Leken kan röra vid ett helt register av känslor hos oss men dess ursprung är glädje, det roliga. Lekar leks därför att de är roliga och även om leken innehåller allvar och sorg så är det glädjefullt att leka. Det lekfulla uppstår i en dynamisk rörelse mellan uppspelthet och entusiasm. Denna lekstämning är skör och kan liknas vid en spindelväv, som är högst påtaglig och upplevs stark i sin förmåga att fånga den lekande, men ömtålig för det vanliga livet, som lätt kan upplösa den genom att återkalla till verkligheten. Berger och Luckmann (1998) talar om den infinita världens övertag över den finita. Det som skiljer lek och arbete åt är dess relation till nyttan. Lekens motsats är inte allvaret, menar Huizinga (2004), utan nyttan. Arbete är däremot starkt förknippat med nytta. Att arbete och lek ändå är förenliga i lärares arbetsvardag är ett tecken på tillvarons tvetydighet, enkla lagar och regler kan inte uppställas för att beskriva och förklara vår mänskliga tillvaro.

Emotionella aspekter av lärares yrkeskunnande

Som tidigare nämnts rör det växande intresset för emotioner i relation till utbildning och lärande först och främst interpersonella relationer utifrån ett utbildningssociologiskt perspektiv (Zembylas, 2002). Ämnet har bland annat fokuserats i ett redaktionellt arbete av Nias i specialutgåvan av *Cambridge Journal of Education* (1996) liksom i flera artiklar av Hargreaves (Hargreaves, 1998a, 1998b, 2000, 2001). Artiklarna i Nias specialutgåva handlar bland annat om varför lärare är så emotionellt engagerade i sitt arbete. Flera av artiklarna beskriver hur lärarnas

upplevelser av sitt arbete är förenade med starka känslor så som intensitet, passion och lust (Jeffrey & Woods, 1996; McWilliam, 1996; Noddings, 1996). Lärarna talar om fullständig lycka, glädjestunder och hur de känner sig förälskade i sitt ämne, upphetsade och uppfyllda av sitt arbete. Men de talar också om andra kraftfulla känslor så som misströstan, besvikelse, ilska och tårar (Nias, 1996). Att lärare är så emotionellt involverade i sitt arbete beror på att arbetet innebär interaktion med människor vilket oundvikligen leder till en emotionell dimension i arbetet. Detta gäller för alla mellanmännsliga yrken. Det som skiljer ut lärararbetet är att det rymmer intensiv personlig interaktion, ofta i överbefolkade utrymmen, med ett stort antal elever som vanligtvis är energiska, spontana och upptagna med sina egna intressen. I denna socialt sprudlande mix förväntas lärare visa på kontroll och vägledning. Dessutom är allt detta relationsarbete inte bara något som syftar till att fostra eleverna utan gemenskap och samhörighet med elever är för lärare ett mål i sig. Lärare känner ett stort ansvar för relationernas kvalitet (ibid.).

Arbetet är ofta så förenat med lärarens person att personligt och professionellt uppgår i varandra (Hargreaves, 1998a; Nias, 1996). Lärare investerar sig själva i sitt arbete och involverar sig med hela sin person, vilket gör dem sårbara. I förhållande till sitt arbete känner de personlig framgång eller personligt misslyckande. I relation till professionell förmåga känner de tillfredsställelse när de upplever att de räcker till, men också motsvarande frustration och besvikelse när de inte räcker till. Tillfredsställelse i arbetet är också förbundet med möjligheten att handla i överensstämmelse med egna grundläggande värden och etiska övertygelser. Personlig identitet är starkt förenat med grundläggande självuppfattning, uppfattningar om betydelsefulla andra och människor i allmänhet. Lärare känner sig inte tillfreds med sig själva om de upplever att de handlar, om än under press, på ett sätt som strider mot deras grundläggande värderingar (Jeffrey & Woods, 1996; Kelchtermans, 1996).

En följd av detta personliga engagemang hos lärare i sitt arbete innebär att lärare känner kraftfulla känslor i och för sitt arbete. Arbetets tydliga fokus på relationen till eleverna som ofta sträcker sig över lång tid medför en speciell passion hos många lärare för elevers utveckling och lärande. Lärare talar om hur de är "förälskade i sitt ämne" och hur de är emotionellt engagerade i att utveckla

ämnet och pedagogiken så att det kommer eleverna till nytta (McWilliam, 1996; Nias, 1996).

Beskrivningen av tidigare forskning ger en bakgrundsbild av forskningsfältet om känslomässiga dimensioner i lärares arbete. Detta avhandlingsarbete rör sig i en delvis annorlunda riktning i förhållande till tidigare forskning. Dels är det ett lärarperspektiv på arbetsglädje som är i fokus i föreliggande arbete. Dessutom ställs fenomenet arbetsglädje i förgrunden. Glädje studeras därför inte i första hand som en konsekvens eller en förutsättning för arbetet, utan studien gäller *vad det innebär att känna glädje i lärararbete*. Emotionella konsekvenser och förutsättningar blir därför inte primärt utan sekundärt fokus. Glädjen studeras utifrån läraren som hel person och i relation till lärararbete i sin helhet. Det teoretiska perspektivet medför att existentialer så som tidslighet, rumslighet och kroppslighet uppmärksammas. Dessa framträder även som betydelsefulla i tidigare forskning men inte deras innebörd. Likaså studeras lärararbetets karaktär och innehåll med utgångspunkt i livsvärlden. Lärarnas erfarenheter av arbetsglädje ställs i fokus och får kasta ljus över arbetet i sin helhet. Perspektivet bidrar med begrepp och teori för att förklara arbetsglädjes innebörd i detta komplexa arbete.

Studiens relation till annan forskning om arbetsglädje

För att ställa studien i relation till annan forskning om arbetsglädje avslutas avsnittet om tidigare forskning med några nedslag inom fältet. Denna beskrivning gör inte anspråk på en detaljerad redogörelse utan ska ses som en orientering.

Arbetslivsforskning om lärares arbete

Sedan 1994 ansvarar Arbetsmiljöverket för att genomföra studier om arbetsmiljöfrågor inom svenskt arbetsliv (SOS, 2010). De områden som undersöks är bland annat arbetstid, grad av stimulerande arbete liksom grad av kroppsansträngning, arbetsbelastning, arbetsförmåga, företagshälsovård, systematiskt arbetsmiljöarbete, arbetsmiljöförhållanden varje vecka och varje dag, sjuknärvaro, stress, sociala relationer och konflikter på arbetsplatsen liksom personliga erfarenheter

2 TIDIGARE FORSKNING

av arbetssituationen. Arbetsmiljöundersökningen har genomförts vartannat år sedan 1989 genom att frågor ställs till 10 000-15 000 personer via telefonintervjuer utifrån standardiserade frågeformulär och enkäter. Den insamlade empirin sammanställs i statistiska tabeller och resultaten jämförs över tid. Vart tredje år sedan 1993 genomför även Skolverket nationella attitydundersökningar bland elever i årskurs 4–9 och gymnasieskolan samt lärare i hela grund- och gymnasieskolan (Skolverket, 2010). Attitydundersökningarna spänner över ett stort urval av frågeområden. Dessa rör bland annat trivsel och trygghet, relationen mellan elever och lärare, lärarnas kompetens, stress och krav i skolan samt mobbning och annan kränkande behandling. Studierna jämförs också över tid och resultaten publiceras på Skolverkets hemsida (www.skolverket.se).

I resultatet av en enkätundersökning om skolans arbetsmiljö (Arbetsmiljöverket, 2002) beskrivs hur skolan utsatts för omvälvande förändringar under 1990-talet i form av förändrat huvudmannaskap, organisationsformer, läroplaner, kursplaner, betygssystem och arbetsformer. Dessutom har elevantalet ökat under perioden utan att ökningen motsvarats av ett ökat antal lärare i samma takt. Här beskrivs också hur de psykosociala arbetsmiljöproblemen tilltagit i skolan under samma tidsperiod, vilket även skett i andra arbetsmiljöer i samhället i stort. Lärare visar sig dock vara den yrkesgrupp som har flest långtidssjukskrivningar på grund av stress. I Skolverkets undersökning *Attityder till skolan 2000* upplevs arbetsbelastningen som stor bland annat på grund av för stora klasser och brist på inflytande över miljö- och resursanvändning anges som en stressande faktor. Men denna bild har kraftigt reviderats i 2009 års studie där majoriteten av lärarna anser sig undervisa i en lagom stor klass. Överlag är läsningen av Skolverkets attitydundersökning 2009 och Arbetsmiljöverkets arbetsmiljöstudie samma år, två helt olika läsningar. Skolverket rapporterar att

Lärarna har i flera fall blivit mer nöjda med förutsättningarna för sin yrkesutövning. En större andel lärare är idag nöjda med klasstorlekar och tillgången till ändamålsenliga lokaler och undervisningsmaterial jämfört med år 2000. År 2009 ansåg 62 procent av lärarna att storleken på undervisningsgrupperna var bra jämfört med 43 procent år 2000. Sju av tio lärare är nöjda med elevernas intresse och engagemang, fyra av tio med deras förkunskaper. (Skolverket, 2010, s. 91)

Dessutom tycker de allra flesta lärarna i studien att de lyckas väl med sitt arbete med eleverna och även denna andel har ökat sedan 2000. Det ska dock påpekas att fokus i Skolverkets attitydundersökningar är undervisning och arbete i relation till eleverna vilket skiljer sig från Arbetsmiljöverkets studie som mer fokuserar lärarnas arbetsvillkor utan att relatera det till elevprestationer eller undervisning.

Rapporten *Arbetsmiljö 2009* (SOS, 2010) ger en mörk bild av lärares arbetsvillkor. Det tycks inte ha skett någon förbättring, utan villkoren har snarast successivt försämrats på flera väsentliga punkter sedan undersökningarna startades. Bland annat visar rapporten att svårigheter att koppla av och återhämta sig efter arbetet är mycket vanligt förekommande i yrkesgruppen lärare. Hela 79 procent av de kvinnliga grundskolelärarna anser sig ha problem med detta och manliga lärare kommer strax efter. Även svårigheter att sova på grund av jobbet, är vanligt bland lärare. Likaså uppger olika lärargrupper att de har brist på ork för familj, vänner och fritidsintressen beroende på den stora arbetsbördan. När det gäller sjuknärvaro, vilket innebär att man gått till jobbet fast man borde varit hemma och sjukskriven, så toppar förskolelärare, fritidspedagoger och grundskolelärare dessa tabeller. Här är andelen hela 60 procent av lärarna. Hälften av alla grundskolelärare känner sig trötta i kroppen minst en dag per vecka efter arbetet och nästan lika många, 46 procent, känner sig trötta och håglösa minst en dag i veckan efter arbetet. I yrkesgruppen grundskolelärare känner var femte, minst en dag i veckan, olust att gå till arbetet, vilket är över riksgenomsnittet. När det gäller den fysiska arbetsmiljön så upplever 38 procent av kvinnliga grundskolelärare att de är utsatta för en bullrig arbetsmiljö under minst en fjärdedel av sin arbetstid (ibid.).

I studien redovisas också resultat om den psykosociala miljön vilket innebär att frågor ställts kring viktiga indikatorer för en god arbetsmiljö, enligt Arbetsmiljöverket (SOS, 2010). Det gäller övertid, möjligheter till utveckling, eget ansvar, delaktighet och inflytande på arbetet. Även stöd från chefer och arbetskamrater liksom utsatthet för konflikter och trakasserier på arbetet hör till den psykosociala miljön. Studien visar att läraryrket är ett arbete som expanderar genom överhoppade lunchraster, övertidsarbete och hemarbete. Likaså upplever lärare att deras inflytande över arbetstakten är begränsat, liksom att de saknar klara besked från arbetsledningen vilka uppgifter som ska prioriteras. De upplever också överlag att de får dåligt chefsstöd. Kvinnliga grundskolelärare hör

till den yrkesgrupp där andelen som tycker att de har alldeles för mycket att göra på arbetet är störst, hela 82 procent. 60 procent av de manliga lärarna tycker arbetsbördan är för stor. Arbetet upplevs också som psykiskt påfrestande, speciellt bland kvinnliga grundskolelärare.

Trots detta så upplever både manliga och kvinnliga lärare att deras arbete är meningsfullt och att de är nöjda med arbetet i stort. Hög arbetsbelastning och psykisk påfrestande tycks inte hindra att man ändå upplever arbetet som mycket meningsfullt, ett resultat som kan tyckas tvetydigt men som lärare delar med fler yrkesgrupper där man arbetar med andra människor (SOS, 2010). Denna dubbelhet i beskrivningar av läraryrket har väckt min nyfikenhet på lärares erfarenheter av arbetsglädje. Det är ofrånkomligt att frågor reser sig kring hur det är möjligt att lärare trivs och upplever arbetet som meningsfullt under sådana villkor. I de studier som genomförts av Arbetsmiljöverket och Skolverket tycks det vara något väsentligt i lärares arbete som inte framkommer.

Den forskningstradition som Arbetsmiljöverkets (2002) och Skolverkets (2010) studier är genomförda i, riktar intresset främst mot mätbara variabler och yttre faktorer inverkan på villkoren för arbetet, vilket är betydelsefullt. Grunderna och forskningsintresset skiljer sig dock åt mellan föreliggande undersökning och ovan nämnda studier. Det är viktigt att betona att materiella och individuella villkor även i en livsvärldsansats uppfattas ha stor betydelse. Att se till helheten i den regionala livsvärld som arbetet i skola utgör för lärare, och att se tid, rum, kropp och relationer som sammanflätade är av vikt i en studie utifrån ett livsvärldsperspektiv. En studie som denna kan ge en kompletterande bild av betydelsefulla aspekter för välbefinnande i lärararbete genom att rikta fokus mot lärarnas erfarenheter av glädje i sitt arbete.

Både nationell och internationell forskning visar på att lärare upplever att de arbetar under stark press (SOU, 2010; Troman, 2000; Troman & Woods, 2003). Förutsättningarna för lärararbetet har förändrats genom reformer och förändringar av skolsystemet. De senaste decenniernas skolreformer ställer framförallt krav på lärares arbete utanför klassrummet (Hargreaves, 1998c). I Strömbergs (2010) avhandling beskrivs fyra kvinnliga grundskolelärares upplevelser av de första sex åren i yrket, utifrån ett yrkeslivshistoriskt perspektiv. Lärarna talar om en ökad arbetsbörda och oron för att drabbas av utbrändhet. Denna oro är inte obefogad, då Arbetslivsinstitutet (2006) konstaterade att skolan blivit ett av vårt

lands största arbetsmiljöproblem. En av lärarna i Strömbergs (2010) studie beskriver hur arbetssituationen på skolan förändrats relativt snabbt vilket påverkat arbetsklimatet i stort. Det handlar om sjukskrivningar och svårigheter att få vikarier. Lärarna tvingas med kort varsel täcka upp för varandra vilket skapar stress och spänningar i kollegiet. En lärare talar också om skuld och dåligt samvete över att en kollega som mått dåligt och till slut drabbats av utmattningsdepression inte uppmärksammats. Men oron gäller inte bara den ökade arbetsbelastningen och den egna och kollegors hälsa utan även elever som är på glid och mår dåligt på olika sätt.

Sammantaget vittnar lärarna i Strömbergs (2010) avhandling om en slitsam och stressad arbetssituation där ambitiösa, nyutbildade lärare konfronteras med lärararbetets villkor och uppdrag. Det är inte planering och genomförande av undervisningen eller de relationella dimensionerna i arbetet som upplevs som mest stressande, utan de delar av arbetet som görs vid sidan av undervisningen. Administrativt arbete och extra uppdrag tenderar att svälla och skapar en känsla av splittring i arbete. Trots det intensiva och ibland stressande arbetet vittnar lärarna om ett fortsatt professionellt engagemang som till och med tilltar över tid. Undervisningen och relationerna till eleverna framträder som den viktigaste källan till engagemang och inspiration i arbetet. I studien efterfrågas en diskussion kring vilka arbetsvillkor lärare behöver för att kunna undervisa (ibid.).

Strömbergs (2010) studie visar, liksom Arbetsmiljöverket (SOS, 2010), på en dubbelhet i lärares upplevelse av engagemang och glädje trots ökade svårigheter av stress och splittring, vilket berättigar en studie om lärares erfarenheter av det som ger glädje i arbetet. Genom att utforska lärares erfarenheter av fenomenet arbetsglädje kan villkor och möjlighetsrum för glädje eller brist på glädje i lärararbetet uppmärksammas, något som inte utforskats tidigare. Forskning om arbetsliv studerar i första hand negativa erfarenheter i arbetet. Överlag har den forskning som bedrivits om känslomässiga sidor av lärares arbete haft en slagsida mot negativa erfarenheter. För att få en bild av tidigare forskning kring positiva emotioner får vi vända oss till psykologin och till den forskningstradition som kallas lyckoforskning. Denna forskning är inte specifikt relaterad till lärararbete.

Psykologisk forskning om positiva emotioner

Inom psykologin har forskningen traditionellt fokuserat psykisk ohälsa mer än psykisk hälsa och välmående (Lopez & Snyder, 2003). Först sedan 1990-talet har forskning om positiva känslor vunnit genomslag. Denna forskningstradition fokuserar framförallt känslor som ett mentalt tillstånd och det finns också en önskan att skapa modeller och måttstockar för att mäta känslor. Positiva känslor relateras till framgång och effektivitet i till exempel skola och arbetsliv. De positiva känslor som studeras är bland annat hopp, optimism, mod, kärlek och empati liksom hur självskattning främjar lycka och självförtroende i arbetet. Utgångspunkten i dessa arbeten är ett individualpsykologiskt perspektiv som syftar till att dels hitta en gemensam måttstock för den känsla som studeras och dels söka efter hur dessa på ett effektivt sätt kan appliceras i olika verksamheter för att uppnå så stor effekt som möjligt. Studierna genomförs med hjälp av olika tester och frågeformulär och mycket av den forskning som bedrivs handlar om att förfina test- och mätinstrument för att säkerställa ett gemensamt måttssystem (Lopez & Snyder, 2003; Snyder & Lopez, 2005).

I Snyder och Lopez (2005) *Handbook of Positive Psychology* finns exempel på forskning som tar sin utgångspunkt med fokus på positiva emotioner. Samtliga av dessa har naturligtvis en psykologisk utgångspunkt och ett kognitivt, individualistiskt perspektiv är genomgående i alla artiklarna. Av ett tiotal artiklar är det en jag funnit som har beröringspunkter med föreliggande arbete. Csikszentmihalyi och Nakamura redogör för forskning om flowbegreppet vilket är förknippat med upplevelse av arbetsglädje. Denna artikel är en kvantitativ studie men Csikszentmihalyi har även gjort studier med hjälp av intervjuer vilka resulterat i beskrivningar av erfarenheter av flow.⁵

På senare år har också intresset för fenomenet *lycka* vuxit i olika sammanhang, så även i forskarvärlden. Det finns numera så kallad lyckoforskning och år 2000 startade en vetenskaplig tidskrift i ämnet vid namn *Journal of Happiness Studies*. Inom psykologisk forskning finns det flera olika lyckobegrepp, där lycka framför allt refererar till någon form av mentalt tillstånd. Lycka definieras till exempel som en känsla av välbefinnande, en barometer på hur man mår eller känner sig i allmänhet eller som ett mått på tillfredsställelse med livet och hur man värderar

⁵ Se rubriken *Arbete, lek och lekfullhet*.

sitt liv. Vanligast inom lyckoforskningen är att forskare tillämpar en definition där lycka är en kombination av tillfredsställelse med livet och välmående. Enligt lyckoforskningen ligger de flesta människor i allmänhet på en ganska konstant lyckonivå genom livet. En människas lyckokurva har naturligtvis tillfälliga toppar i specifika ögonblick av glädje liksom svackor i livets motgångar. Men efter varje förändring återgår hon vanligtvis, efter en tid, till sin ursprungliga nivå av lycka. Inom detta forskningsfält finns som regel inte någon värdering av det som ligger bakom lyckonivån, det vill säga ingen koppling till moral och etik. Det innebär att en subjektiv lycka kan nås utan tanke på andra eller det omgivande sammanhanget.

Men det finns även de forskare som knyter lyckobegreppet till olika etiska värden, däribland Brülde (2010). I det lyckobegrepp han använder ingår att man ska vara lycklig på rätt grunder, autentiskt lycklig, och inte bedra sig genom att till exempel eftersträva lycka på ett omoraliskt sätt, så som genom droger eller genom att skada andra. Brülde ser också mellanmänsklig tillit som en viktig orsak till lycka. Det finns också studier som bekräftar att dygder så som medkänsla, vänlighet, generositet och ideellt arbete understödjer vår egen lycka. Det är dock inte alltid lätt att veta vad som är hönan eller ägget. Blir vi lyckliga för att vi är goda, eller goda för att vi är lyckliga? Här utgår man från att det råder en växelverkan. Brülde (2010) myntar i sin bok *Lycka och lidande*, begreppet ”hållbar lycka”, vilket bland annat innefattar att en människa inte bör göra sig själv lycklig om det äventyrar andras lycka, varken nu eller för framtida generationer.

Lyckoforskningen avser mäta lycka för att studera vad lycka beror på och för att söka förklaringsmodeller till lyckoskillnader nationellt och individuellt för att hitta olika sätt att höja lyckonivån i samhället. På global och samhällspolitisk nivå eftersträvas kunskap kring var begränsade resurser gör mest nytta, och på individuell nivå söks kunskap kring var en person lättast kan börja ett förändringsarbete för att få bäst effekt. En hel del av forskningen mynnar ut i lyckostrategier som syftar till att tillämpa forskningsresultaten. Ett exempel på sådan forskning är boken *Lyckans verktyg* (Lyubomirsky, 2008), där lyckoforskaren Lyubomirsky, sammanställt tolv strategier för att nå lycka. Boken är ett prov på självhjälpsböcker på vetenskaplig grund som ges ut inom lyckoforskningen. Lyckonivåer mäts vanligtvis genom kvantitativa studier i form av frågeformulär med självskattning. Ett slumpmässigt urval av personer får utvärdera sin egen

2 TIDIGARE FORSKNING

livssituation och på en skala ange hur de mår och i vilken grad de är tillfreds med sina liv. Vanligtvis används en tiogradig skala.

Resultat från lyckoforskningen på samhällsnivå visar att lycka påverkas av yttre faktorer så som fattigdom, förtryck, kränkningar av mänskliga rättigheter och otrygghet, vilket återspeglas i stora nationella skillnader. När det gäller yttre livsvillkor så måste basbehoven vara uppfyllda för att vi människor ska kunna uppleva lycka. Studier visar dock att pengar, prylar och status endast har mycket svag inverkan på den personliga lyckonivån, när basbehoven är tillgodosedda. De objektiva faktorer som mest främjar vår lycka är till exempel god hälsa, vänner och nära relationer, att ha ett arbete som känns meningsfullt och en aktiv fritid. Men lyckoforskningen hävdar att de inre, psykologiska faktorerna har störst betydelse för hur lyckliga vi är. Hur vi ser på livet och hur vi tolkar och värderar vår situation är av betydelse liksom vilka föreställningar vi har om oss själva och vår egen förmåga att hantera svårigheter och utmaningar (Brülde, 2010).

Forskning inom denna tradition pekar också på att den personlighet som vi bär med oss genetiskt har en viktig roll i hur vi ser på livet, även om hur lyckliga vi är till största delen beror på inre faktorer som vi kan styra och förändra om vi anstränger oss. Vi kan med andra ord vara vår egen lyckas smed. Försök har gjorts där man menar sig kunna visa på en positiv effekt på försökspersoners lyckonivåer genom att träna mindre lyckliga personer i att tänka som de mycket lyckliga (Brülde, 2010).

Lyckoforskningen har fått stor genomslagskraft genom populärvetenskapliga böcker och skrifter med strategier för att nå lycka i livet. Även om forskare inom fältet (Brülde, 2010; Lyubomirsky, 2008) menar sig vilja publicera forskningen i dessa böcker som en motvikt till den uppsjö av litteratur inom fältet som saknar forskningsanknytning, är det tveksamt om de som köper böckerna kan uppmärksamma och förstå skillnaden. Den hälso- och lyckotrend som sveper över vårt västerländska samhälle har dessutom ytterligare en referens till andliga och religiösa sammanhang. Inom österländsk filosofi och buddhism ses lycka oftast som ett tillstånd av inre harmoni och balans, en slags sinnesfrid, ett ord som även används vid kristna retreatar och liknande. I dessa sammanhang är att vara lycklig att uppleva en stillsam och rofylld glädje som har en andlig grund och till stor del är oberoende av yttre livsvillkor.

Utifrån den livsvärldsansats som antagits i denna avhandling ifrågasätts forskning som syftar till att mäta känslor med gemensamma måttstockar. Frågan är vilken inverkan användandet av kvantitativa måttstockar och beskrivningar av lycka får för förståelsen av mänskliga känslor och erfarenheter. En livsvärlds-fenomenologisk känsloteori skiljer sig radikalt från en sådan emotionell kunskapsdiskurs. Livsvärldsansatsen utgår ifrån att språket erbjuder betydligt lämpligare och trovärdigare sätt att beskriva mänskliga erfarenheter och känslor än siffor förmår göra. Känslor ses inte heller som något inre som en individ härbärgerar mer eller mindre av, utan som något som blir till i den sammanflätning som råder i livsvärlden.

Arbetsglädje inom andra forskningsområden

En sökning i artikeldatabaser utifrån *Teachers job satisfaction, job pleasure, workplace fun, joy of work, joy at work* och *enjoyment of work*, gav ett magert resultat. Merparten av den forskning som gjorts om fenomenet arbetsglädje har inte specifikt studerat lärares arbetsglädje. Däremot har arbetsglädje studerats mer generellt utifrån ett psykologiskt eller ett företagsekonomiskt perspektiv. Artiklar om *Workplace Fun* har publicerats i tidskrifter så som *Psychology Today, Journal of Personality and Social Psychology, Harvard Business Review* och *Journal of Leadership and Organizational Studies*. Huvudsyftet med denna forskning är att skapa goda arbetsmiljöer för att öka de anställdas effektivitet i sitt arbete. Arbetsglädje leder till ökad och bättre arbetsprestation, menar forskarna. Som exempel på innehåll i dessa studier kan nämnas rädsla för att göra sin röst hörd på arbetet, mobbning på arbetet, inlärd hjälplöshet, destruktivt ledarskap, känslig och lättpåverkad personal och våld på arbetsplatsen. Det är med andra ord i första hand det som är svårt och problematiskt i arbetslivet som uppmärksammas i dessa studier. Det finns även några studier som utgår från det positiva och dessa hör oftast hemma i det som tidigare beskrivits som forskning inom positiv psykologi eller lyckoforskning. Dessa studier behandlar till exempel vad som är roligt på arbetet, att ha kul på arbetet och hur arbetsglädje påverkar anställdas bemötande och kundservice (Pryor Golden, et al., 2010).

Denna forskning täcker inte det område och den fråga som ställs i detta avhandlingsarbete, nämligen vilken *innebörd* arbetsglädje har i *lärares* arbete. Dessutom avses fenomenet glädje fångas så som det framträder utan att relatera

2 TIDIGARE FORSKNING

det enbart till nytta eller effektivitet i arbetet. Utgångspunkten är att känslomässiga aspekter i relation till arbetet är existentiella och därmed inte behöver rättfärdigas utifrån dess nytta utan ses som värdefulla ändå.

3 Teori

Grundläggande utgångspunkter får avgörande betydelse för de sammanhang en människa befinner sig i, eftersom de fungerar som filter eller glasögon, som styr vad som blir synligt i den praktik hon möter. Detta gäller även för vetenskapliga studier. I alla vetenskapliga studier finns antaganden om människans natur och omvärld antingen de är uttalade eller inte (Cohen, Manion, & Morrison, 2005). Redan i formulerandet av en forskningsfråga görs antaganden om människan och hennes villkor. Dessa styr även val av ansats och metod för att erhålla kunskap inom det fält som avses studeras. Utifrån en livsvärldsansats är forskarens tolkning både en ontologisk utgångspunkt och ett tillvägagångssätt för att förstå lärares erfarenheter av arbetsglädje. Det innebär att som forskare förflytta sig till den utsiktsplats som öppnar upp för förståelse av andras erfarenheter (Gadamer, 1997). För en empirisk studie av lärares arbetsglädje kan både en allmän ontologi och en regional ontologi som riktar sig till det speciella fält som studeras utnyttjas och dessa bör vara explicita (Bengtsson, 1988, 1993a, 1999a). I denna studie används teorier för att förstå glädje i relation till lärararbetet. I det här kapitlet redogör jag för de livsvärldsfenomenologiska utgångspunkter som jag valt för studien. Begrepp och teorier som ligger till grund för detta perspektiv presenteras.

Livsvärldsfenomenologisk utgångspunkt

Den teoretiska ansats som valts för att fokusera lärares arbetsglädje som fenomen är den fenomenologiska livsvärldsansatsen (Bengtsson, 1999a). Inom fenomenologiska studier har den teoretiska ansatsen två avsikter, dels att förstå och närma sig det fenomen som studeras och dels att utforma tillvägagångssättet, det vill säga metod eller metoder, för att fånga fenomenet.

Fenomenologin har utvecklats som vetenskap över tid och tagit olika vändningar vilket gör att dess utveckling snarast kan beskrivas som en rörelse (Bengtsson, 1999b). Husserl (1989a) som betraktas som den moderna fenomenologins grundare, utvecklade fenomenologin bland annat som en kritik mot den

samtida vetenskapssynen som fragmentarisk, där sökandet efter kunskap om människan ofta ställt människan och hennes levda erfarenheter på undantag. De vetenskaper som studerat människan har bidragit till att verkligheten mer och mer spaltats upp. Detta har i sin tur lett till att vår föreställning om människan blivit förvirrande istället för klargörande, inte minst avseende vård, omsorg och skola (Dahlberg, Dahlberg, & Nyström, 2008).

Husserl (1989b)⁶ pekar på två grundläggande principer i det fenomenologiska förhållningssättet. Den första är en vändning mot sakerna själva. Att gå tillbaka till sakerna så som de visar sig för någon, det vill säga som fenomen. Det fenomen som ställts i strålkastarljuset i denna studie är lärares arbetsglädje. Det radikala i Husserls (1976) fenomenologi är bland annat inställningen att subjekt och objekt inte existerar oberoende av varandra, utan är ömsesidigt beroende av varandra. För det andra betonar Husserl (1989b) en följsamhet mot sakerna själva vilket medför en skepsis inför starkt styrande metoder.⁷ Tillvägagångssättet eller metoden måste anpassas efter det som ska studeras. I den här studien innebär det ett tillvägagångssätt att närma sig arbetsglädje som ett fenomen i lärares yrkesvardag, att låta det framträda på sina egna villkor så långt det är möjligt.

Vändningen mot sakerna hänger intimt samman med vändningen mot ett subjekt. Eftersom det som ska studeras alltid är något för någon så måste vi vända oss till dem som erfar det som ska studeras för att få kunskap. Ordet erfarenhet har en förtätande och intensifierande betydelse enligt Gadamer. ”If something is called or considered an experience it’s meaning rounds it into the unity of a significant whole” (Gadamer, 2004 s. 57-58).

Fenomenologins strävan efter en vändning mot sakerna innebär att det studeras i sin helhet och rikedom i en viss regional avgränsning. Det är utifrån dessa principer som arbetsglädje som fenomen analyseras, med grund i hur det visar sig för lärarna. Därför är det lärarna själva som utfrågas om sina erfarenheter i denna studie.

Fenomenologin har utifrån Husserl fördjupats och tagit nya riktningar såsom mot existensfilosofi (Bengtsson, 1998). Det är framförallt genom Heidegger,

⁶ Här, liksom i flera fall när det gäller den kontinentala traditionen, använder jag engelska respektive svenska översättningar av texter som på originalspråk skrivits antingen på tyska eller franska.

⁷ Framför allt Gadamer (2004), en av Husserls efterföljare, har utvecklat denna idé ytterligare.

Sartre och Merleau-Ponty som den existensfilosofiska fenomenologin växt fram. Dessa lyfter fram vikten av att inte bara belysa ett fenomenets innehåll utan också dess betydelse för existensen. Just ett fenomenets själva existens i världen, så som till exempel en känsla, är av avgörande betydelse för vilken mening och vilket innehåll det har. Inom fenomenologin i allmänhet och inom den existensfilosofiska riktningen i synnerhet skapas en närhet till erfarenheten, dess innehåll och den person som erfar.

Husserl (1976) betonar att förståelse bara är möjlig utifrån vissa givna villkor som historiska, sociala, språkliga och kulturella omständigheter. Vi kan aldrig förutsättningslöst tolka något, utan vår erfarenhet utgör alltid en utgångspunkt för det som är möjligt att förstå, vilket också betonas av Gadamer (2004). Ett fenomenologiskt tillvägagångssätt kan aldrig övervinna de omständigheter som utgör förståelsens grund utan endast överbrygga dem. Detta sker genom att fenomen förstås i sina sammanhang och genom att de konfronteras med den förförståelse som kan synliggöras, så att denna utmanas (Bengtsson, 1998).

Inom livsvärldsfenomenologin betonas livsvärldsbegreppet som ontologisk och epistemologisk grund (Bengtsson, 1999a). Det är i världen som sakerna existerar. Liv och värld är sammanvävda till det som kallas *livsvärld*, och denna utgör grunden för allt som kan erhållas kunskap om (Bengtsson, 1993a). Inom livsvärldsfenomenologin fokuseras också kroppen som betydelsefull. Livet i *livsvärld* förstås som kroppsligt och kroppen förstås som personlig. På så vis uppfattas också liv och kropp som sammantvinnade. I vår mänskliga existens är vi en helhet, en person. Kroppen medlar mellan liv och värld, eftersom det är genom vår kropp som vi har tillgång till en (livs)värld (Merleau-Ponty, 2002). Inom livsvärldsfenomenologin är det därför grundläggande att inte falla för ett dualistiskt synsätt som radikalt delar upp tillvaron utan perspektivet är holistiskt och pluralistiskt.

Den livsvärldsansats som vuxit fram vid Göteborgs universitet har utvecklats för empirisk forskning, bland annat inom det pedagogiska fältet. Här kan nämnas studier av Johansson (1990), Berndtsson (2001), Claesson (2004), Nielsen (2005), Carlsson (2011), Andrén (2012), Lilja (2013) och Levinsson (2013). Det är inom denna tradition som föreliggande avhandling skriver in sig.

Centrala livsvärldsfenomenologiska begrepp i studien

Centrala teoretiska begrepp i avhandlingen beskrivs i texten som följer. Dessa begrepp är *livsvärld*, *intentionalitet*, *naturlig inställning*, *mellanmännisklighet*, *kroppslighet*, *rumslighet*, *tidslighet*, *diskursivitet*, *horisonter* och *emotionell stämning*. Begreppen beskrivs både för att tydliggöra livsvärldsteorin som ansats och utgångspunkt och för att de används som analytiska verktyg i avhandlingen.

Livsvärld

Husserl (1976) introducerade begreppet *livsvärld* (*Lebenswelt*). Hans avsikt var att filosofiskt utforska livsvärlden som grund för all vetenskap. Ett fenomenologiskt perspektiv syftar till att beskriva och förstå världen så som den erfars av människor och strävar därför efter att undvika reduktionism (Dahlberg, et al., 2008). Begreppet livsvärld undgår både subjektivism, eftersom världen är knuten till realiteter i världen, och objektivism, eftersom denna värld förstås i relation till människors erfارande.⁸

Livsvärlden präglas av en självklar och förgivettagen hållning därför att vårt ursprungliga förhållande till världen är en *naturlig inställning* (Husserl, 1989b). Vi är sammanvävda med världen och har ingen distans till den. I vår naturliga inställning befinner vi oss i en situation som upplevs självklar, ett vaket tillstånd vars mening vi inte alltid helt har genomskådat, men som ändå har en viss riktning med en viss möjlig fortsättning. Som subjekt är vi förtöjda i en bestämd livsvärld som vi i hela vår existens är riktade till, denna riktade hållning benämns *intentionalitet*.

Den naturliga inställningen utmärks framförallt av att människan i sin vardagliga existens tar saker och ting förgivet. Detta sätt att vara-till-världen kännetecknas av det *pre-predikativa*, det vill säga det oreflekterade och spontana. Merleau-Ponty menar att: ”Uppmärksamheten på livet är vårt medvetande som ’begynnande rörelser’ i vår kropp.” (Merleau-Ponty, 1997, s. 28). Känslor är i

⁸ Heidegger och Merleau-Ponty, som vidareutvecklar Husserls fenomenologi, använder inte ordet livsvärld men deras fenomenologiska ontologiska utgångspunkt är livsvärlden. Gadamer utgår från samma grund och i hans texter används även ordet livsvärld.

3 TEORI

första hand pre-predikativa och föregår därmed predikationer (Husserl, 1989a). Men genom reflektion kan existensen liksom en känsla göras till föremål för medvetandet. Pre-predikativa erfarenheter kan därmed göras predikativa (Dahlberg, et al., 2008).

I allt som en människa företar sig, när hon fantiserar, önskar, känner, bedömer och vill olika saker, är utgångspunkten i första hand hennes naturliga inställning till världen. Detta innebär att en människa i sin vardag existerar i världen, både i tid och rum, omedelbart och spontant. Världen kan alltså erfaras utan att den uppmärksammas. Den är helt enkelt där för varje människas sinnen med en viss mening. I denna vardagliga inställning till livet erfars både det som är omedelbart närvarande och det som inte finns direkt närvarande men som mederfars, likt vattenringarna runt en sten som kastas i vattnet.

Denna konstant föränderliga värld är alltid närvarande för människan som alltid är delaktig i den. På detta sätt är människan alltid i vaket tillstånd i relation till den värld som omger henne. Världen finns inte där enbart som fakta eller händelser, utan den finns också omedelbart där för varje människa som en värld av värden, en värld av föremål eller som en praktiskt användbar värld. Det som visar sig gör det utifrån objektiva kvaliteter men även utifrån värden och ändamål, som rimligt eller orimligt, som vackert eller fult, som trevligt eller otrevligt och så vidare. Även andra människor (och t.ex. djur) visar sig omedelbart för en människa utifrån en mängd olika kvaliteter, som farlig eller snäll, som främling eller vän, som glad eller ledsen, som kollega eller elev.

I lärares arbete utgör skolan som arbetsplats en *regional värld* (Bengtsson, 1999b). Här är de involverade i en specifik tradition och kultur. I den skola där de arbetar är barn och vuxna tillsammans i en kulturell och gemensam värld som både de själva och samhället har inflytande över. I studien är det en del av verkligheten, en specifik regional värld som forskningsfrågan riktas mot. Därmed är det inte vilken arbetsglädje som helst som studeras utan den specifika arbetsglädje som erfars i klasslärares arbete bland elever i åldrarna sju till nio år. I denna miljö får lärares sätt att handla och vara betydelse för deras arbetsvardag. De erfarenheter som lärare har av arbetsglädje ger uttryck för subjektiva erfarenheter av det samhälle och den kultur som präglar deras livsvärld (Schütz, 1999).

Livsvärlden utgör både den grund utifrån vilken all kunskap och förståelse utgår och något som är ständigt närvarande i allt en människa upplever, ser, gör eller på annat sätt erfar. Vi har ett interaktivt förhållande till vår omvärld. I mötet mellan en person och dess omvärld uppstår och vidmakthålls betydelser och mening. Ändå är världen något mer än den enskilda människans erfarenheter av den, i och med att den finns där då vi föds och dör, men den kan inte inskränkas till att vara en rent objektiv och mätbar värld (Merleau-Ponty, 1997). Livsvärlden är därmed i grund och botten dubbeltydig. ”Den är både en upplevelsevärld för mig och en värld som mitt liv är riktat mot och utspelar sig i” (Bengtsson, 1999b, s. 24).

Denna dubbeltydighet är kännetecknande för livsvärlden och människans existens. Det är utifrån denna hållning till världen som fenomenet arbetsglädje studeras: Lärarnas personliga erfarenheter fokuseras men även teoretiska verktyg och begrepp, vilka har en mer allmän karaktär, utnyttjas i studien. Fenomenologins uppgift i denna studie blir därför att försöka följa det fenomen som gjorts till föremål för undersökning in i de vinklar och vrår där det framträder och låta det komma till uttryck på sina egna villkor, i största möjliga mån, istället för att foga in det i färdiga kategorier, uppfattningar, fördomar eller teorier (Bengtsson, 1999a). Liksom att utsätta fenomenet för reflektion där den naturliga inställningen problematiseras.

Det finns olika innebörder hos livsvärlden som kan beskrivas med hjälp av konstituerande begrepp. Dessa innebörder synliggör grundstrukturer hos livsvärlden och ska inte förstås som separata delar utan snarare som en sammanfogad struktur, där dessa begrepp eller ”fraktioner” visar sig som i varandra genomträngande innebörder (Ashworth, 2003). I sin filosofi⁹ lyfter Merleau-Ponty framför allt fram fyra sådana strukturer, vilka är kroppslighet, tidslighet, rumslighet och intersubjektivitet. Inspirerad av framför allt Merleau-Ponty, och med fokus på empirisk forskning, beskriver Ashworth (2003) liksom Todres, Galvin och Dahlberg (2007) begrepp som bidrar till att synliggöra grundstrukturer i livsvärlden. Inspirerad av dessa har jag valt ut dem som utnyttjats i analysen av lärares arbetsglädje, så som *mellanmänsklighet*, *kroppslighet*,

⁹ Framför allt *Phenomenology of Perception*.

rumslighet, tidslighet, diskursivitet, horisonter och emotionell stämning. Dessa beskrivs utförligare nedan.

Mellanmänsklighet

Lärares arbete präglas av mellanmänsklighet och detta begrepp är något som fenomenologin förhåller sig till. Livsvärlden utmärks av att den är en social värld. Den är en praktisk och social värld, som människor handlar i tillsammans med andra (Schütz, 1970). En människas existens är sammantvinnad med andra, både i nutid, dåtid och framtid (Heidegger, 1992a; Merleau-Ponty, 2002; Schütz, 1999). Likaså är livsvärlden en interaktiv helhet där det oavbrutet pågår relationer av olika slag mellan kollektiv och individ, mellan yttre och inre världar och mellan olika tider, så som historia, samtid och framtid. Merleau-Ponty (2002) beskriver hur denna oupplösliga enhet ser ut. Tillvaron är på ett ursprungligt sätt social och människan är därmed i sin naturliga inställning riktad mot andra och söker kommunikation, gemenskap och förståelse i relation till andra (Heidegger, 1992a; Merleau-Ponty, 2002; Schütz, 1999). Mötet med andra bidrar både till självförståelse och förståelse av andra. Inom fenomenologin är begreppet mellanmänsklighet centralt, men inom ansatsen används olika begrepp som ger lite olika betoning och infallsvinklar på det mellanmänskliga.

Livsvärlden är *mellanmänsklig* och *mellankroppslig*. Dessa ord är delvis synonyma och delvis olika. Det mellankroppsliga har Merleau-Ponty analyserat och visat på värdet av att förstå. Han beskriver mellanmänskliga möten som möten mellan levda kroppar (se även nedan). I möten mellan människor, det vill säga kroppsliga subjekt finns alltid en inbäddad mening, så att människor förstår varandra till exempel som främlingar, vänner eller att de missförstår varandra eller känner samförstånd. Denna intersubjektiva förståelseprocess sker i mötet mellan människor i deras kroppslighet. Den *mellanmänskliga* och *mellankroppsliga* förståelsen benämns även *intersubjektivitet*, vilket ordagrant betyder ”mellan subjekt”. Mellanmänsklighet, mellankroppslighet och intersubjektiv förståelse präglar livsvärlden och är svårgripbart därför att det är så välbekant att det ofta på ett högst anmärkningsvärt sätt undgår oss.

Skolans miljö innehåller en mängd företeelser som på olika sätt talar till både lärare och elever. Här hanterar och skapar lärare (och elever) mening och sammanhang som får betydelse för deras sätt att handla och vara i sin

arbetsvardag och för deras erfarenheter av arbetsglädje. Detta meningsskapande är en ständigt pågående process som gör att mening och betydelse förändras i mötet med olika människor.

En mellanmännisklig gemenskap är också sårbar genom att människor lätt kan missförstå varandra och samspelet kan haverera. Männskligt samspel är en dynamisk relation. Det betyder att förståelsen aldrig är definitiv utan den kan skifta beroende på interaktionen. Samspelet är ett öppet system där handlingar kan växla och ändra riktning, så som stil och tendenser (Bengtsson, 1993a). Varje handling antyder därför en fortsättning och griper in i vartannat som toner i ett musikstycke som genom sin klang kräver en given fortsättning. Merleau-Ponty (2002) betonar det kroppsliga i det mellanmänniskliga och liknar det kroppsliga samspelet vid kugghjul som griper tag i varandra.

The phenomenological world is not pure being, but the sense which is revealed where the paths of my various experiences intersect, and also where my own and other people's intersect and engage each other like gears. It is thus inseparable from subjectivity and intersubjectivity, which find their unity when I either take up my past experiences in those of the present, or other people's in my own. (Merleau-Ponty, 2002, s. xxii)

Detta kroppsliga samspel har betydelse vid genomförandet av de intervjuer som gjorts. Det som sägs ackompanjeras av en mängd kroppsliga uttryck som bidrar till förståelse i samtalet. Gesternas och mimikens mening erfars spontant omedelbart, den är inkarnerad i dessa kroppsliga uttryck (Merleau-Ponty, 2002). Likaså är mellanmännisklighet av betydelse i analysen för att förstå arbetsglädjens innebörd.

Det normala är att vi förstår varandra spontant, genom varandras reaktioner. Om kommunikationen havererar försöker vi att förklara andras gester och beteenden i efterhand. När det uppstår meningsskiljaktigheter eller svårigheter att förstå efterfrågas teoretiska förklaringsmodeller för att förstå vilka avsikter den andre kan ha haft. Merleau-Ponty menar att det vanligtvis är så: "... att vi har en förmåga att förstå mer än det vi spontant hade tänkt" (1997, s. 152).

Schütz (1999) beskriver hur vårt vardagsvetande utgör ett erfarenhetsförråd av tidigare erfarenheter som vi gjort i det dagliga livet. Genom att utgå från detta vardagsvetande kan vi tolka våra upplevelser och handlingar i världen. Vårt erfarenhetsförråd består inte bara av våra egna erfarenheter utan även de

erfarenheter som vi får från andra, till exempel från föräldrar, lärare eller kollegor. Vårt erfarenhetsförråd inbegriper därmed den sociala och kulturella världen.

Genom våra tidigare erfarenheter bär vi med oss bilder av andra och av världen och dessa bildar tolkningsschema för oss. Även här använder Schütz (1970) begreppet erfarenhetsförråd. Våra erfarenheter förser oss med generell och förgivettagen kunskap om världen och människan. Den kultur med strukturer och regler som människor lever i utgörs av en gemensam tolkning och mening hos aktörerna. Dessa tolkningar definierar vad som är gemensam kunskap, normer, värden och oskrivna lagar på till exempel en skola eller i ett klassrum. I mötet med andra människor är denna kunskap tagen för given och det är i dessa möten som den också befästs. Kulturen är delad mellan människor och den är personlig eftersom varje enskild människa utgår ifrån sin egen förståelse och tolkning av mening, denna kunskap är med andra ord levd.

Kroppslighet

Livs världen är intimt förknippad med den erfarande kroppen (Merleau-Ponty, (2002). Det är genom vår kropp som vi erfar och upplever världen, den är förbindelsen mellan liv och värld. Merleau-Ponty betonar att det handlar om en *levd kropp*.¹⁰ Genom att använda detta uttryck markerar han att vår kroppslighet har betydelse för existensen, vilket innebär att det är skillnad mellan att *ha* en kropp och att *vara* en kropp. Det är också en markering av vikten av att se kroppen som en sammanflätad helhet, till skillnad från att skilja mellan kropp, själ och ande.

Enligt Merleau-Ponty (1997) är kroppen ett nav av levande betydelser som samexisterar i tid och rum. Kroppen är inte ett ting som enbart är till för att utföra eller utsättas för olika handlingar (även om vi kan erfar vår kropp så också). Det betyder att sinneserfarenheter har en existentiell mening och inte enbart är signaler i ett nervsystem. Kroppen är också införlivad med den omvärld som människan ständigt samspelar med och den är ständigt närvarande i allt en människa företar sig. Merleau-Ponty (1968) talar om världen som köttlig. Betydelsen i Merleau-Pontys köttbegrepp¹¹ är inte materia, inte ande eller

¹⁰ org. *corps propre*, dvs. den egna kroppen

¹¹ org. *chair*, i engelsk övers. *flesh*

substans. Köttet är varats ”element”, i den mening man använder denna term för att tala om vattnet, luften, jorden och elden (Fredlund, 2004). Köttbegreppet är svårfångat, med stor spännvidd. Merleau-Ponty *kött* utgår från Husserls *Leib*, som betyder levda kropp, men har också en vidare ontologisk betydelse då han talar om ”*världens kött*” (Dahlberg, 2013).¹²

Den mening som genomsyrar livsvärlden är inte bara tänkt utan kroppslig, på ett sätt som djupt påverkar vårt sätt att utvidga, förhandla, införliva, möta, tillskriva eller utesluta mening. Mening har sin grund i mönster för vår kroppsliga existens. Vår kroppslighet ger mening till världens textur, dess smak, doft, uppsyn och ljud. En beskrivning av vår känsliga och rörliga kropp i relation till övriga strukturella grundbegrepp för livsvärlden är nödvändig för att förstå människors liv och levda erfarenheter (Todres, et al., 2007). Som mänskliga varelser förstår vi intuitivt sådana beskrivningar av kroppslighet, de stämmer väl med våra vardagliga erfarenheter och skapar en igenkänning hos oss.

Rumslighet

Livsvärlden har flera rumsliga innebörder. Rumslighet refererar till det levda rummet (Merleau-Ponty, 2002). Vår relation till omgivningen är utifrån rumslig närhet och distans. Det är inte i första hand ett mätbart avstånd i meter och centimeter, utan saker och situationer upplevs som nära eller avlägsna i relation till deras betydelse för vårt dagliga liv (Todres, et al., 2007). Kroppen är det nav omkring vilket allt annat i en människas liv kretsar. Den personliga typografin växlar från ena stunden till den andra. De betydelser som saker och ting får i vår omgivning beror på hur de passar in i vårt liv just ”här och nu”. En kvalitativ beskrivning av livsvärldens rumslighet inkluderar därför hur saker och ting upplevs som meningsfulla i situationen, så som nära eller långt borta. En skola är en arbetsplats som är avsedd för en viss verksamhet, liksom ett klassrum är ordnat för att undervisning ska kunna ske. Hur en klassrumsmiljö uppfattas skiljer sig åt mellan olika människor, till exempel mellan lärare och elever. Likaså uppfattas ett tomt och mörkt klassrum vid dagen slut helt annorlunda än mitt på dagen under en pågående lektion och det levda rummet inkluderar känslor.

¹² För en utförlig beskrivning av Merleau-Pontys köttbegrepp hänvisas till Dahlbergs (2013) bok med titeln *Vad är kött?*

Att känna sig hemma i en miljö kan vara något som förknippas med hur länge man vistats i en miljö liksom hur den är utformad. Likaså rymmer hemma en grundläggande betydelse för vår tillvaro. Hemma har beskrivits som en trygg och okränkbar plats där vi kan känna tillhörighet och skydd (Bollnow, 1960). Det är en plats där vi kan vara oss själva. Vi känner en speciell sorg över de hemlösa därför att vi inser att det involverar en större tragedi än att bara sakna tak över huvudet. Också på ett mer allmänt plan är jorden och naturen en plats där människan kan röra sig, vistas och känna sig hemma eller vilse. Vi vet att stora rum med högt i tak kan göra oss högtidligt stämda, liksom en hiss kan väcka klaustrofobi. Likaså kan vi uppleva att den ofantligt långa vägen till skolan när vi var barn, vid vuxenålder visar sig vara bara ett kort vägstycke, liksom den höga kullen vi lyckades bestiga, senare visar sig vara en knappt skönjbar upphöjning över marken.

Den levda kroppen förstås som hur vi kroppsligt lever på ett meningsfullt sätt i relation till världen och andra (Todres, et al., 2007). Vår kroppslighet refererar till ett konkret ”här” hos oss själva. Vår kroppsliga person, handlar och positionerar sig i rummet på ett specifikt och intelligent sätt, genom att vi till exempel vet hur och var vi ska sätta ner fötterna när vi går, utan att vi behöver tänka på det. Kroppen räknar inte sina endorfiner och hormoner utan mjuknar av kärlek och spänner sig av rädsla. Denna följsamma kropp formar sig emotionellt utifrån världen (Todres, et al., 2007).

Rummet hör tätt samman med våra emotionella upplevelser och vi kan känna olika sinnesstämningar i olika miljöer (Bollnow, 1989). Rumsliga upplevelser är också av betydelse för lärarens arbetsglädje. Olika skolmiljöer så som klassrum, skolmatsal, personalrum, skolgårdar och naturen har betydelse för upplevelsen av glädje så som levt rum. Likaså har en känsla av tillhörighet och förståelse av sig själv i relation till miljön betydelse för upplevelsen av välbefinnande och hälsa (Dahlberg & Segesten, 2010).

Tidslighet

Livsvärlden visar hur *den levda tiden* är relaterad till människan som subjekt och rymmer hennes upplevelser av tid. ”Time is not at line, but a network of intentionalities” (Merleau-Ponty, 2002). Tiden öppnar sig i olika riktningar så som bakåt, framåt och även mot nutiden. Upplevelse av tid som levd innebär inte

nödvändigtvis att den upplevs kronologiskt utan det förgångna kan upplevas som nära och framtiden som långt borta, årstider kan erfaras som uppfriskande korta eller betungande långa. Livsvärldens tidsliga kvalitet är inte enbart en neutralt mätbar tid i tickande sekunder och minuter, även om tiden ibland erfars så då människors liv alltmer inrutats efter klockan. En människa lever med tiden på en mängd olika sätt och kan ha olika känslor inför framtiden, så som glädjande och fylld av möjligheter eller som missmod och oro över hur den krymper (Todres, et al., 2007). Ibland upplevs tid som om den rusar iväg när en människa har roligt och att den släpar sig fram när hon har tråkigt. Känslor har inverkan på upplevelsen av tid. I det *nu* som en människa befinner sig i presenterar sig världen för henne som en tillfällig horisont, oändlig både i det som är känt för henne och det som är okänt, i det som erfars i omedelbara ögonblick och det som sammanlänkar ett ögonblick med det förflutna och med framtiden (Husserl, 1976).

De levda aspekterna av tid har betydelse för förståelsen av lärares arbetsglädje. Lärares arbetsdag består både av tidsliga avbrott och också av stunder som erfars som ett kontinuerligt flöde av tid. Raster och förändringar i aktivitet innebär avbrott som skapar en tidslig rytm i lärares arbetsvardag (Lilja, 2013).

Diskursivitet

Livsvärlden är *diskursiv* och genom kultur och språk uttrycks både känslor och mening. Tillgången till ett språk medför en annorlunda relation till världen. Språk och kultur är betydelsefullt i förståelsen av andra (Merleau-Ponty, 2002). Språket är liksom kroppen riktat mot världen och det sammanhang som en människa befinner sig i. Därför är språket inte bara ett uttryck utan det är en kommunikativ relation till andra. I kommunikationen införlivas den andres intentioner i den egna kroppen (ibid.). När vi kommunicerar så sker inte detta med en annan människas föreställningar och tankar, utan med en person, som har en speciell stil, och med den värld som denna person riktar sig mot. Det innebär att språket inte bara är de ord som sägs utan också rumsliga och tidsliga gester, ansiktsuttryck, tonfall och dialekter.

I studien handlar det om att förstå lärarnas sammanvävda erfarenheter som de ger uttryck för i tal och andra kroppsliga uttryck, vilket är grunden för all kommunikation (Merleau-Ponty, 1997). Lärares arbetsglädje levandegörs i sam-

talet genom ord, ansiktsuttryck, kroppshållning och gester. Därför är det viktigt att vara uppmärksam på lärarnas sätt att vara och tala om arbetsglädje i analysarbetet, för att försöka upptäcka, beskriva och förstå deras erfarenheter. Detta innebär att min möjlighet som forskare att förstå lärarna fullt ut, är begränsad. Den kunskap som är möjlig att vinna framträder som komplex och knappast komplett. Utifrån en livsvärldsansats gäller det att vara öppen för den dubbeltydighet, komplexitet och mångfald av dimensioner som är typisk för livsvärlden. I en fenomenologisk studie är det innebördena i det som sägs som är viktiga att komma åt. Ricoeur uttrycker det på följande sätt: "To understand a text is to follow its movement from sense to reference, from what it says, to what it talks about" (Ricoeur, 1971, s. 558). Grunder för att se och upptäcka innebörder är att inte alltför snabbt drar slutsatser om vad som menas med det som sägs. Det får till följd att de tolkningar som görs måste problematiseras och noggrant utsättas för prövning.

Horisonter

Livsvärlden har en holistisk kvalitet genom att den är full av inbördes relaterade horisonter (Todres, et al., 2007). Intentionalitetsteorin, som tidigare nämnts, tydliggör hur livsvärlden är en värld av sammanhang. Detta sammanhang av innebörder kan beskrivas som horisonter (Husserl, 1973; Dahlberg et al., 2008). När en människa erfar något så med-presenteras alltid något mer. Denna med-presentation är fenomenens inre och yttre horisonter vilka kan vara både tidsliga och rumsliga. Olika "ting" utanför ett fenomen utgör dess yttre horisont vilka är öppna i det oändliga. Ett föremåls inre horisont rymms inom föremålet. Även dess inre horisonter är öppna. Ett fenomenens yttre och inre horisonter har mer eller mindre betydelse för förståelsen av fenomenet och bör därför inbegripas i den empiriska analysen (Dahlberg et al., 2008), vilket har skett vid analysen av arbetsglädje. Framför allt har arbetsglädjens inre horisonter fokuserats. Även de yttre horisonterna är av nödvändig betydelse för att förstå fenomenet i det sammanhang som lärares arbete, skola och utbildning utgör. Innebördena har därför ställts i relation till yttre horisonter som hör samman med fenomenet.

I vårt samspel med andra och vår omvärld råder vanligtvis en ömsesidighet och ett gemensamt meningsskapande. Genom att vi är vända mot de människor och den värld vi samspekar med så pågår hela tiden ett meningsskapande

(Merleau-Ponty, 1997). I vår naturliga inställning förhåller vi oss till varandra med utgångspunkt i att vi alla har samma självklara tillgång till världen och att vi därmed ser och förstår den på ungefär samma sätt. Samtidigt bidrar intersubjektiviteten till möjligheten att inta olika perspektiv. En människas perspektiv har inte några fasta gränser utan är en öppen horisont. Det innebär att vi inte kan stänga in varandra i vårt eget perspektiv. Samspelet och förståelsen av varandra kan bryta samman när vi inte vill eller förmår att möta den andre i en gemensam kommunikation.

Även Gadammers (2004) horisontbegrepp har haft betydelse för analysen. Genom intervjuer med lärare kan möten eller brott mellan erfarenhetshorisonter göras. I intervjuer och samtal kan möten mellan horisonter ske vilket kan öppna för en varierad förståelse och en förskjutning av horisonter. Genom ett dialektiskt förhållande mellan dessa horisonter kan lärarnas erfarenheter och avsiktlighet i sitt handlande ges mening samt omtolkas.

Glädjens innebörd kan synliggöras genom att låta arbetsglädje vara förgrund och de sammanhang där lärarna upplever glädje får bilda bakgrund. Vår förmåga att erfara utifrån föremål-horisont-strukturen medför att vissa aspekter visar sig och andra träder tillbaka. Denna förmåga till perspektivskifte innebär att nya upptäckter och en utvidgning av horisonten kan göras, som i vissa fall kan ge upphov till att vi kan se det som är taget för givet med nya ögon och i ett nytt ljus. När något fokuseras breder det ut sig och andra saker skjuts undan, men de upphör inte att vara där. De yttre horisonter som omsluter det föremål som för tillfället fixeras bidrar till att förstå det som fokuseras. Men blicken kan bara hålla fast en sida av ett föremål, även om den med hjälp av horisonten griper tag i alla de andra (Merleau-Ponty, 1997).

En känsla så som glädje följer också denna struktur för vår förmåga att erfara, genom att känslan bildar den horisont mot vilket den situation vi befinner oss i framträder. Detta medför att känslan styr vad som är möjligt att erfara. Men även det omvända förhållandet råder där sammanhanget bildar horisonten och känslan blir den figur som framträder, genom att till exempel glädjen hämtar näring ur det omgivande sammanhanget (Sartre, 1990).

Emotionell stämning

Livsvärlden är stämd och levda erfarenheter är alltid färgade av en *emotionell stämning*. Heidegger (1992a) talar om att en människa alltid existerar i en stämning och att hon därför alltid är stämd. Genom denna stämning upplevs och förstås andra dimensioner av livsvärlden, så att stämningen formar erfarenheter kroppsligt, rumsligt, tidsligt, mellanmänniskt och diskursivt. Känner en människa oro uppfattar hon världen helt annorlunda än om hon känner sinnesfrid eller glädje. Känner en människa sorg längtar hon kanske till andra platser och tider, hennes kropp rör sig långsamt och hon suckar tungt när hon talar. En människa kan uppleva sig ensam till och med i ett fullsatt rum, om hon inte känner något mellanmänniskt utbyte. På så sätt präglar stämningen människans tillvaro och den är lika primär som de kroppsliga, rumsliga, tidsliga och mellanmänniska horisonterna i vår livsvärld (Todres, et al., 2007).

Stämdhet hör tätt samman med självförståelse. Den är en kraftfull bärare av mening i en aktuell situation (Heidegger, 1992a), så som en vag känsla av att något är fel innan det kan uttryckas med ord eller en subtil känsla för hur ett trassligt, mellanmänniskt samspel utvecklar sig och fungerar. Genom stämningen kan en situation förstås, den ger omedelbart ett sammanhangs samlade betydelse genom ett kroppsligt inkännande. Stämningen är komplex och ofta mer än vad som kan uttryckas i ord. Den är inte bara något inom oss, och kan inte skiljas från livsvärlden. Prioriteringar och beslut blir annorlunda utifrån en känsla av tillit än av oro, och på så vis kan en emotionell stämning både påvisa och skymma betydelser. Stämning är en organiserande kraft som kan bidra med lust eller olust att handla (Todres, et al., 2007).

En stämning kan förnimmas och den kan vara såväl subtil och vag som kraftfull. Heidegger (1992a) beskriver stämningen som en erfarenhet som har en referens i en aktuell situation och som förmår prägla ett helt sammanhang. Sartre (1990) skiljer mellan glädjeförnimmelse och glädjekänsla. Han uppehåller sig vid glädjekänslan och ger inte några utförligare beskrivningar av glädjeförnimmelsen mer än att glädjeförnimmelse är ett anpassat tillstånd av jämvikt, medan glädjekänslan kännetecknas av otålighet. De karaktärsdrag han tillskriver förnimmelsen kan till viss del liknas vid Heideggers (1992a) beskrivning av hur vi alltid erfar tillvaron i en stämning. En stämning som är vag och knappt märkbar hör till Sartres beskrivning av glädjeförnimmelse. Det som skiljer glädjeförnimmelsen

från en glädjefull stämning är att en stämning kan skifta i styrka, medan en förnimmelse förblir dämpad.

Livsvärldsfenomenologisk känsloteori

Alla människor upplever känslor i hela sin person och i relation till andra och annat. Dessa tar sig uttryck på en mängd olika sätt (Sartre, 1990). Glädje är grundläggande för människors tankar, upplevelser och handlingar. Att en känsla som glädje har en betydelsegrund i människors liv och handlande kan ibland vara tydligt och explicit och i andra sammanhang utgör det något underliggande som är mer eller mindre dolt, men som ändå är verkningsfullt eftersom det bär upp och skapar mening (Husserl, 1973). Känslor ”smittar” på ett kraftfullt och påtagligt sätt mellan människor i sociala sammanhang. Många gånger uppfattar vi känslor som svärfångade och undflyende men de är påtagliga för var och en och därmed av stor betydelse för oss i den värld som vi delar med varandra. I vår kultur ställs ofta känslor i motsatt förhållande till det kognitiva eller intellektet, men ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv utgör de en sammanflätad helhet i alla människors liv. Glädje i arbetet utgör ett ömsesidigt beroende mellan liv och värld och något som måste erövrats gång på gång.

Glädje är ett sätt att vara

Rubriken på detta avsnitt skulle lika gärna kunnat vara *Glädjen och existensen*, för att ytterligare en gång fastställa vikten av att inte försöka fånga fenomenet som något i sig självt, utan alltid med hänsyn till den som känner glädjen. Att försöka beskriva glädjen och utelämna den som gläds är att försöka inta alla möjliga perspektiv samtidigt, det vill säga den perspektivlösa utgångspunkt varifrån all glädje skulle kunna tänkas härledas, glädjen betraktad från ingenstans. Att se något från ingenstans är inte möjligt och allt seende innebär därför ett perspektiv och ett fokus, det vill säga att det man betraktar framträder tydligare och annat skymms och bildar bakgrund (Merleau-Ponty, 1997).

Glädje är ett ord för många känslor. När människor talar om glädje är det skiftande erfarenheter de refererar till både när det gäller dess styrka, innehåll och mening och ändå känns känslan igen som just glädje. Glädje är, liksom alla känslor, ett sätt att existera. Därav valet av rubrik *Glädje är ett sätt att vara*.

3 TEORI

Glädjens styrka och nyans står i beroendeställning till det kroppsliga uttryck som den har, enligt Sartre (1990). Glädjens styrka och kroppsuttryck inverkar också på upplevelsen av att kunna styra eller påverka känslan. Kraftfulla känslor kan överrumpla oss människor så att vi upplever att vi befinner oss i känslans våld. Det innebär att vi till exempel inte alltid kan hejda skrattet när en kraftfull känsla av glädje sköljer över oss även om vi vet att det är opassande att skratta i just den situationen.

En fenomenologisk studie av ett fenomen så som arbetsglädje är en studie i levda erfarenheter av glädje i relation till arbetet. Frågor som ställs är: Vad är arbetsglädje som lärare? Vad är att-heten i en erfarenhet av ett fenomen som arbetsglädje? Vad innebär det *att* uppleva arbetsglädje? Vad är det *att* vara glad i relation till sitt lärararbete? Syftet är att söka lärares erfarenheter av arbetsglädje. Dessa erfarenheter av arbetsglädje är förankrade i lärarnas existens, i deras erfarenheter av glädje i tillvaron som lärare. Den beskrivning av arbetsglädje som kan erhållas är lärares möjliga mänskliga upplevelser av glädje. Dessa erfarenheter är specifikt förankrade i den människa som upplevt glädjen. Utifrån denna studie kan det alltså inte talas om någon generell arbetsglädje men de levda erfarenheter av arbetsglädje som kommer till uttryck kan kännas igen.

Every being has a way-of-being. The question is whether this way-of-being has the same character in every being – as ancient ontology believed and subsequent periods have basically had to maintain even down to the present – or whether individual ways-of-being are mutually distinct. Which are the basic ways of being? Is there a multiplicity? How is the variety of ways-of-being possible and how is it at all intelligible, given the meaning of being? How can we speak at all of a unitary concept of being despite the variety of ways-of-being? (Heidegger, 1982, s. 18)

I arbetet som lärare är glädje *en* möjlig hållning till arbetet. Detta är inte det samma som att glädjen ska ses som en sammanhållen känsla utan som en mängd av känslomässiga upplevelser som ryms i det som vi benämner glädje (Sartre, 1990). Dessutom kännetecknas den mänskliga tillvaro av dess rörlighet vilket även gäller upplevelser av glädje. Glädjen skiftar i styrka och den kommer och går.

Känslornas funktion

En känsla är något mer än ett tillstånd med specifika fysiologiska yttringar; den har en mening, en betydelse. Känslan framträder som en bestämd relation i livsvärlden, och medvetenheten om denna relation är inte en oordnad relation mellan jaget och universum utan den är en ordnad och beskrivbar struktur. En känsla kan åtföljas av fysiska upplevelser och kroppsliga yttringar men den är också något annat och något mer. Varje känsla har en betydelse eller innebörd. Enligt Sartre (1990) har medvetandet en konstitutiv funktion genom att det tilldelar känslan betydelse i relation till det sammanhang som en människa befinner sig i. Syftet med en fenomenologisk känsloteori är att bekräfta den betydelsebärande karaktären hos känslan och denna betydelse måste sökas hos den som känner känslan. Utgångspunkten i livsvärldsfenomenologisk känsloteori är således intentionalitetsteorin.

Olika känslor fyller olika funktioner i vår mänskliga tillvaro, men dessa funktioner säger inget om känslornas betydelse, det kan endast medvetandet göra. För att förstå en känsla måste dess innebörd sökas. Ett av känslans kännetecknande drag är dess omedelbarhet, hur den överrumplar oss eller genomlids och utvecklas utan att vi i vår medvetna spontanitet kan förändra eller styra den i någon större utsträckning. Den är vanligtvis före medvetandet och i många fall kämpar vi emot olika känslor när vi till exempel försöker hålla tillbaka tårarna, få bukt med vår rädsla eller stilla vår vrede. Vi är alltså i vår naturliga inställning omedvetna om känslans ändamål samtidigt som vi avvisar den med all vår kraft och trots det uppfyller den oss (Sartre, (1990).

En fenomenologisk känsloteori skiljer sig från fysiologiska och psykologiska känsloteorier på ett generellt plan genom att de senare uppfattar det som om medvetandet *om känslan* i första hand framträder för en människa som ett medvetandetillstånd (Sartre, 1990). Det är naturligtvis möjligt att vara medveten om en känsla och kunna uttrycka att jag är glad, jag är ledsen osv. Men glädjen är inte från första början ett medvetande *om att vara glad*. Det emotionella medvetandet är ursprungligen oreflekterat och i första hand ett medvetande *om världen*. Det framgår med all önskvärd tydlighet att en rädd människa är rädd *för* något, det må vara mörker, hundar eller öde platser – känslan utlöses av en företeelse i världen. Den person som är upprörd är upprörd över ett upprörande objekt i världen och dessa båda ingår i en oupplöslig sammansmältning. I varje

ögonblick som vi erfar känslan återvänder den till objektet och livnär sig av det. Känslan är därmed ett sätt att uppfatta världen (Sartre, 1990).

Vi människor har många gånger en övertro på att vårt handlande hela tiden övergår från oreflekterat till reflekterat, från världen till oss själva. Visst är det så att vi kan reflektera över vårt handlande men i de flesta vardagssituationer förändrar vi världen utan att reflektera över det. Detta vill vi gärna förklara med att våra handlingar blivit till omedvetna vanor eller rutiner, men i själva verket är vi inte alls omedvetna i dessa handlingar. Istället förhåller det sig så att handlingen vi utför inte är medveten *om* sig själv utan den är snarare aktivt riktad mot något annat än sig själv och själva utförandet. Det är med andra ord inte nödvändigt att vara medveten om sig själv som handlande för att handla, snarare tvärtom. Ett oreflekterat handlande är inte heller ett omedvetet handlande, medvetandet är bara riktat mot något annat än sig självt. På samma sätt är känslan riktad mot något men inte i första hand mot sig själv (Sartre, 1990).

Att känna och uttrycka känslor är djupt mänskligt och ger oss djupa insikter om vad det är att vara människa och visar tydligt på den integrerade kroppen. Att enbart se kroppsliga känslor som något som måste kontrolleras och behärskas blir därför problematiskt. Det sammanhållna perspektivet är nödvändigt för att förstå oss själva som människor och vårt mänskliga samspel (Merleau-Ponty, 2002).

Känslornas värld

När vi människor rör oss i världen är vi handlingsinriktade så att vi uppfattar att de ting som vi omger oss med finns till hands för oss (Heidegger, 1992a). Världen som omger oss framstår som våra handlingars, önskingars, behovs och möjligheters värld, där vi uppfattar vissa utstakade vägar och mål. Vi omger oss med böcker som ska läsas, rabatter som ska rensas, TV-program som ska ses och så vidare. En känsla är därför en omvandling av världen. Genom våra känslor försöker vi förändra de förhållanden som omger oss på så vis att de inte längre framträder för oss som förutbestämda och låsta lägen utan med en magisk karaktär (Sartre, 1990).

Få upplevelser kan så helt och fullt engagera människan som en stark erfarenhet av glädje. Glädjen fångar och uttrycks med alla sinnen. Glädjen är kroppsligt konkret samtidigt som den på ett högst påtagligt sätt också sträcker sig

utöver det fysiskt kroppsliga. Vi smittar andra med vår glädje och vi uppmuntrar andra, när vi gör det så tar sig glädjen fysisk gestalt. Glädjen är inte abstrakt men när vi gläds så engageras hela människan inte bara hennes fysiska kropp. Sartre (1990) kallar detta för känslans magi.

Denna magi innebär att vi med all vår kraft, fast vi är omedvetna om att det är just det vi gör, kastar oss in i den nya hållning till världen som känslan erbjuder. Vi kan på så vis ta fasta på de nya krav och förhållanden som vi står inför. Denna omställning av medvetandets riktning är helt naturlig för oss och vi gör det hela tiden. Vårt medvetande ändrar riktning och på så vis framträder verkligheten på ett annorlunda eller nytt sätt. Sartre menar att ”genom en förändring av avsikten, liksom vid en förändring av beteendet, upplever vi alltså ett nytt föremål, eller ett gammalt föremål på ett nytt sätt” (Sartre, 1990, s. 41)

På detta sätt kan vi förstå den förändring av ändamålet och beteendet som kännetecknar känslan. Känslomässiga beteenden skiljer sig från andra beteenden genom att de inte har som mål att rent fysiskt påverka omvärlden med hjälp av andra medel utan känslan försöker genom sig själv att förändra föremålets struktur och tilldela det andra kvaliteter. ”I känslan är det, kort sagt, kroppen som, styrd av medvetandet, ändrar sina förhållanden till världen, för att världen ska ändra sina kvaliteter. Om känslan är ett spel, så är det ett spel vi tror på.” (Sartre, 1990, s. 42)

Det finns inte ett sätt att beskriva känslor utan dessa presenterar sig för oss människor på flera sätt och det innebär att det finns många rädslor, många olika sorger och många upplevelser av glädje. Det som förenar dem är att de alla grundar en magisk värld genom att använda kroppen som redskap för den magiska förvandlingen (Sartre, 1990).

Den verkliga känslan skiljer sig också från falska känslor där en människa medvetet styr sitt beteende för att situationen kräver det, till exempel när en skådespelare agerar ledsen eller glad. Det som skiljer den falska känslan från den verkliga känslan är att vid falska känslor är beteendena frivilliga. Den verkliga känslan kan en människa inte befria sig ifrån så lätt och inte heller styra helt och fullt med sitt medvetande eller sitt beteende, med den följer tro. Det innebär att en människa ibland är underkastad känslan, hon kan inte hejda den eller frigöra eller framkalla den efter eget önskemål (Sartre, 1990). De kvaliteter som känslan

3 TEORI

tillskriver världen uppfattas också som sanna och känslan uppfyller en person så att hon eller han blir involverad.

Här spelar de kroppsliga uttrycken en avgörande roll genom att de visar på känslans allvar och dessa skiljer sig från våra beteenden genom att vi till exempel kan hejda oss från att fly när vi känner rädsla men vi kan inte förhindra att vi darrar eller skakar. Känslan är därför ett agerande hos en kropp som befinner sig i ett speciellt tillstånd. Det är inte tillståndet som framkallar beteendet, ett beteende utan tillståndet är skådespel, men känslan ger sig tillkänna i en upprörd kropp som agerar på ett bestämt sätt. De kroppsliga fenomenen kan finnas kvar oavsett beteende, men beteendet grundar de fysiska fenomenens form och uttryck. Känslan växer till eller avtar i relation till vårt beteende och det kroppsliga uttryck som känslan tar i mötet med det som känslan hämtar sin existens ur i världen. Sartre skriver att ”Vi har här att göra med en syntetisk form: *för att tro* på magiska beteenden måste man vara kroppsligt upprörd” (Sartre, 1990, s. 50).

Våra känslor tar vårt medvetande i fångenskap, men vårt medvetande uppfattar inte det som om det är fångat i sig självt utan det som upplevs som bindande och fångslande är de objekt i världen som känslan och vårt medvetande är riktat mot, det som framkallar känslan hos oss. För att känslan ska upphöra eller för att vi ska befrias från den måste den känsloladdade situationen upplösas eller en befriande reflektion äga rum. Sartre (1990) menar att det finns en känslornas värld, liksom det finns en drömvärld eller en vansinnets värld. I känslovärlden kan samma värld framträda på vitt skilda sätt för oss, så som en grym värld, ledsam, glad eller kärleksfull värld, men i känslovärlden är alltid relationen mellan världen och medvetandet magisk. Känslor uppträder som färgnyanser, det vill säga de skiftar i styrka även om den kvalitet som känslan tillskrivit världen eller föremålet kvarstår.

När vi människor reflekterar kan vi alltid rikta vår uppmärksamhet mot känslan och därmed framträder känslan som en struktur hos vårt medvetande. När den framträder för oss har den också mening, den betyder något för vår existens. Men denna reflektion är ovanlig, oftast får känslan mening och betydelse för oss genom det föremål i världen som framkallar känslan (Sartre, 1990).

Sartre beskriver förvisso känslans ursprung, innehåll och uttryck som både själsligt och kroppsligt, men han tillskriver medvetandet en överordnad betydelse. På denna punkt kan Sartres kritiseras för att frångå den fenomenologiska hållningen. Merleau-Ponty och Heidegger lyfter fram betydelsen av samexistens med andra för den mening som erfars hos en företeelse eller i en situation (Heidegger, 1992a; Merleau-Ponty, 2002). Inom en livsvärldsansats är utgångspunkten att en känsla, så som arbetsglädje, finns hos en levd kropp och har betydelse för människans erfarenheter i hela hennes existens. Känslans betydelse, innehåll och funktion påverkas också av det sammanhang som känslan uppkommer i och de människor som ingår i en sådan regional värld, så som till exempel skolan.

Glädjens släktingar

Ytterligare ett sätt att förstå glädje är att försöka belysa känslor som förknippas med glädje. Som tidigare sagts beskriver Sartre (1990) känslor som är förknippade med glädje i två stora grupper, nämligen glädjeförnimmelse och glädjekänsla. Den första är ett tillstånd av jämvikt medan den senare är mer bullrig. Här finns även en skillnad mellan glädje som roar på ytan och glädje som värmer på djupet. Den förra förknippas då med munterhet och den senare med lycka och båda dessa har betydelse för upplevelsen av arbetsglädje och är ömsesidigt beroende av varandra.

Som tidigare nämnts används ordet glädje för en mängd olika tilltalande och angenäma känslor. Dessa kan liknas vid glädjens inneboende släktingar, olika känslor som ryms under samma tak som glädjen, men som benämns på olika sätt. Enligt *Norstedts svenska synonymordbok* (2009) är glädje liktydigt med bland annat följande ord: nöje, fröjd, glättighet, gamman, lust, munterhet, förnöjelse, lycka, sällhet, salighet, förtjusning, upprymdhet, tillfredsställelse, belåtenhet, förnöjsamhet och glad stämning. Allt detta rymmer glädjen och samtidigt är glädje någonting mer än vad var och en av dessa känslor ger uttryck för.

En av de känslor som kan räknas till glädjens inneboende släktingar är munterhet eller att bli road. De flesta uppskattar att bli roade av något som de uppfattar som skojigt och en del underhåller gärna sin omgivning med upptåg och skämt. En hel underhållningsindustri har vuxit fram för att roa och framkallar allt ifrån en lätt munterhet till våldsamma skrattsalvor. Ytterligare en

3 TEORI

släkting till glädjen är känslan av tillfredsställelse. När vi känner oss avslappnade och nöjda med det sammanhang vi befinner oss i upplever vi en känsla av förnöjsamhet som också kan ha olika intensitet. Även lättnad är en känsla som kan förknippas med tillfredsställelse och glädje. Skillnaden mellan dessa känslor är knappt märkbar och de är oftast inte möjliga att skilja från varandra (Ekman, 2007).

Även upprymdhet och engagemang är känsloupplevelser som förknippas med glädje, enligt Ekman (2007), men dessa har betydligt mer intensitet. En känsla av upprymdhet kan även gränsa till upplevelsen av rädsla. Att exempelvis ställas inför en stor utmaning kan upplevas som en slags upprymdhet som kan ligga nära en känsla av bävan och rädsla. Engagemang och stark sinnescörelse är nära släkt med känslor som förundran och förvåntan, vilka även de är besläktade med glädjen. Det som karakteriserar en känsla av förundran är dess sällsynthet och känslan av att vara överbåldigad av någöt som saknar motstycke. Extas är en intensiv känsla i likhet med upprymdhet och engagemang, men den kan inte upplevas svagt eller i små doser. Även tacksamhet och uppskåttning är känslor som förknippas med glädje och dessa hör också samman med upplevelsen av lycka. Lycka hör till glådjens slåktningar och en lyckokånsla kan variera i styrka alltifrån en lätt kånsla av sällsamhet till ett intensivt lyckorus.

Gemensamt för alla dessa angenåma kånslor är att de är en drivfåder i våra liv; de får oss att göra saker som är bra för oss och för vår omgivning. De uppmuntrar oss att engagera oss i en mångd olika situationer, livssammanhang och de skapar mening i vår tillvaro (Ekman, 2007).

4 Metodologiska utgångspunkter

Mot bakgrund av tidigare forskning om lärares arbete och med utgångspunkt i den teoretiska ansats som beskrivits framgår att syfte och forskningsfrågor kräver en kvalitativ inriktning. Den forskning som traditionellt benämns kvalitativ syftar till att urskilja, analysera och vinna kunskap om ett fenomenets kvalitativa egenskaper. Inom denna typ av forskning är det viktigt att fånga en öppen, mångtydig empiri liksom att forskaren både är fenomenstyrd och utgår från subjektets perspektiv (Bengtsson, 1999a; Dahlberg, et al., 2008). I detta kapitel beskriver jag de metodologiska utgångspunkterna liksom hur jag valt att genomföra studien i sin helhet.

Att studera lärares livsvärld

Kunskapens första steg är alltid en erfarenhet av något slag, vilket är fenomenologins fokus (Husserl, 1973). För att få kunskap om lärares arbetsglädje är förutsättningen att förstå deras upplevelser och erfarenheter av arbetsglädje. Genom deras förmåga att berätta kan även en känsla konkretiseras och närvarandegöras.

Att be om lärares berättelser är ett vardagsnära och praktiskt sätt att få tillgång till deras erfarenheter av arbetsglädje. Det är högst naturligt för oss människor att berätta om erfarenheter och upplevelser, vi gör det hela tiden i vårt möte med varandra och även för att förstå oss själva genom till exempel dagboksskrivande och bloggande. Polkinghorne (1988) menar att för att förstå praktikers erfarenheter och meningsskapande så måste vi utveckla forskningsstrategier som är användbara för att erhålla kunskap utifrån de berättelser som människor använder för att förstå sin egen tillvaro. Den kunskap som eftersträvas är inte allmänna åsikter utan lärares beskrivningar av specifika erfarenheter, situationer och handlingar.

Genom intervjusamtalen erhålls kunskap uttryckt i vardagligt tal, vilket kan medge nyanserade och mångsidiga beskrivningar av fenomenet arbetsglädje som det framträder i ett samspel mellan människor; både mellan lärarna och eleverna,

och mellan mig som intervjuare och lärarna. Våra erfarenheter är meningsfulla för oss och vårt sätt att vara påverkar och påverkas av denna meningsfullhet. Kommunikation och samtal är en av de mest grundläggande former genom vilken människor skapar mening och är därför en betydelsefull resurs i denna typ av studier. Därigenom kan studiet av lärares arbete innefatta ett upptäckande och synliggörande av innebörder i deras erfarenheter.

Avsikten med livsvärldsfenomenologisk forskning är att vara följsam mot fenomenet så som det visar sig och att söka förstå och tolka dess mening och innebörd. Det är även viktigt att utnyttja de teoretiska resurserna i ansatsen. En livsvärldsanalys är därför att förstå som ett dynamiskt arbete. Den strävar efter att upptäcka fenomenets innebörder och innebördsstruktur och kan övergripande beskrivas som en rörelse mellan helhet, delar och tillbaka till helhet (Dahlberg, et al., 2008).

Varje erfarenhet involverar både synliga och osynliga aspekter, enligt Merleau-Ponty (1968). En livsvärldsansats avser undersöka banden mellan det synliga och det osynliga, att utforska det osynliga genom att utgå från det synliga. Merleau-Ponty menar att det inte är någon avgörande skillnad mellan att förstå sina egna omedelbara känslor eller att förstå en annan människas känslor som man omedelbart kan fånga. Det finns mening hos andra som är osynlig och behöver upptäckas liksom det finns mening hos oss själva som är osynlig och behöver upptäckas. Det vi kan göra är att starta i de synliga betydelseerna och därifrån försöka upptäcka det som är osynligt (Dahlberg, et al., 2008).

Centralt för fenomenologin är att förståelse förmedlas genom språket och att vi bland annat genom språket kan möta den andres existens (Gadamer, 2004; Husserl, 1976; Merleau-Ponty, 2002). Det betyder att jag har utvecklat förståelse genom intervjusamtalen men också i min skrivprocess. Genom att analysera och sätta ord på de innebörder av arbetsglädje som lärarna gett uttryck för har jag fått ny kunskap och förståelse.

Att studera känslor

Enligt Sartre (1990), som beskrivit en fenomenologisk känsloteori, är det nödvändigt och väsentligt att studera de betingelser som möjliggör en känsla, ”... det vill säga att undersöka om den mänskliga tillvarons själva struktur gör känslorna möjliga och *hur* detta sker” (ibid., s. 10). Det är alltså av betydelse att

studera både *hur människor har det och hur de tar det*, för att parafrasera ett känt talesätt. Fenomenologins uppgift är, enligt Sartre, att söka känslornas förklaring eller lagar i den mänskliga tillvarons allmänna och väsentliga strukturer. Utifrån en empirisk livsvärldsansats är detta att göra för stora anspråk, det vi kan nå är snarare känslornas betydelse, innehåll och funktion för enskilda människor i ett gemensamt, specifikt sammanhang. Utifrån dessa erfarenheter kan sedan tolkningar av känslornas struktur och mening göras för att dra slutsatser om variation och enhet av mer generell karaktär. Fenomenologin har erfarenheten som grund, men då utifrån principen att gå till sakerna själva och utifrån principen att dessa endast kan utforskas utifrån individerna och deras sammanhang.

Om vi inte underförstått kunde falla tillbaka på känslans väsen, skulle det vara omöjligt för oss att bland mängden av psykiska fakta urskilja den speciella grupp av fakta som gäller känslolivet. (Sartre, 1990, s. 12)

Med Sartre skulle i så fall föreliggande studie handla om att artikulera arbetsglädjens väsen. Utifrån ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv innebär det att fastställa innehållet i känslolivets relation till existensen, till livsvärlden. Inom livsvärldsfenomenologin och med stöd av Heidegger (1992a), Merleau-Ponty (2002) och Schütz (1970) tas livsvärlden och existensen som grund för det som ska studeras. Denna grundläggande idé för Bengtsson (1999b) fram som ett utmärkande drag inom den livsvärldsfenomenologiska rörelsen.

Fenomenologin studerar alltså känslans *innebörd*. Alla mänskliga erfarenheter är av betydelse, det ligger i det mänskligas natur, tar man bort betydelsen tar man bort det mänskliga. En fenomenologisk studie syftar till att upptäcka fenomenet med dess betydelse och det som är kännetecknande för det aktuella fenomenet. Med ett existentiellt perspektiv är känslan med andra ord redan från början betydelsebärande.

Den har sitt väsen, sina speciella strukturer, sina egna lagar för hur den framträder, sin egen betydelse. Den kan inte komma till den mänskliga tillvaron *utifrån*. Det är tvärtom människan som *övertar* sin känsla, och följaktligen är känslan en organiserad form av mänsklig existens. (Sartre, 1990, s. 16)

Detta betyder att det är personen, det vill säga läraren, som kommer att utfrågas, eftersom glädjen endast är glädje om den framträder för en person som sådan. Det som skänker en person glädje ena stunden behöver inte nödvändigtvis göra

det i fortsättningen eller för någon annan. Om vi frågar en lärare om dennes erfarenheter av glädje kommer vi att få kunskap om läraren och hans eller hennes erfarenheter, men också om glädjen och hur och när känslan av glädje är möjlig eller nödvändig.

Öppenhet och följsamhet

Inom det livsvärldsfenomenologiska perspektivet är både öppenhet inför det fenomen som ska studeras, och därmed inför de erfalande subjekten, i det här fallet lärarna, av största betydelse. En öppenhet inför fenomenet arbetsglädje har för mig inneburit att ta del av lärares erfarenheter av arbetsglädje genom att låta dem berätta om händelser som säger något om arbetsglädje och som kan bidra till att sätta in deras erfarenheter i ett sammanhang. Därför var det viktigt för mig att möta lärarna i de miljöer som de arbetade i, ansikte mot ansikte. För att vara öppen och följsam mot det fenomen som studeras och den livsvärld det är en del av, krävs någon form av möte (Bengtsson, 1999b). Att ta del av en annan persons livsvärld innebär att närvara vid och delta i ett sammanhang, i detta fall den skolmiljö som den intervjuade läraren arbetade i.

Att vara öppen är en svår men angelägen strävan för forskningens trovärdighet. I vardagliga sammanhang kan det göras en förhastad tolkning och tolkning på förgivettagna grunder, vilket måste undvikas i vetenskapliga sammanhang. Med hjälp av en reflekterad hållning kan jag som forskare delvis inta distans till den naturliga inställningen och därmed ifrågasätta min förståelse och mina tolkningar (Dahlberg, et al., 2008; Ekebergh, 2007).¹³ En öppen hållning innebär alltså inte att jag varit helt blank i mötet med lärarna och deras erfarenheter av arbetsglädje, men däremot öppen för att inta en fenomenologiskt reflekterande hållning, det Dahlberg (2008) beskriver som en *tyglad hållning*.

En tyglad hållning innebär att som forskare sakta ner sin förståelse, begrunda och ifrågasätta sin förståelse av fenomenet för att se dess *annanhet*.¹⁴ En sådan reflekterande hållning är ett medvetet tankearbete av ständigt ifrågasättande av

¹³ Gadamer (1997) talar om att "sätta sina fördomar på spel", vilket betyder en hållning där man är öppen och villig att förändra sin förståelse.

¹⁴ Gadamer (1997) använder detta uttryck för en vilja att se annorlunda, det vill säga att se det kända på ett nytt sätt.

det som visar sig och det som inte visar sig. Frågor jag ställt är: Är detta arbetsglädje? Om jag tänker tvärtom, hur påverkar det min förståelse? Vad hos arbetsglädjen förblir osynligt? Vad är det som jag tror att jag ser, som jag förväntar mig att se? Vad är det jag inte ser? Vad är det att känna arbetsglädje som lärare? Hur presenterar sig fenomenet? Jag har därför eftersträvat att sakta ner förståelseprocessen för att inte bestämma fenomenets innebörder för snabbt utan låta dem vara obestämda så länge som möjligt. Om forskningen präglas av en sådan dröjande öppenhet och följsamhet för fenomenet kan det självt tärda fram och guida oss i hur det kan och bör bli förstått, enligt Heidegger (1992a).

Att reflektera över livsvärlden och olika fenomen utifrån ett fenomenologiskt perspektiv är en möjlighet att begrunda praxis för att nå individuell och kollektiv självförståelse. Fenomenologi erbjuder inte en fast metod utan tillvägagångssättet kräver snarare en insiktsfull, reflektiv förmåga som är känslig för olika uttryck och ständigt öppen för olika erfarenheter (Dahlberg, et al., 2008).

Förförståelse

Den förståelse, som vi bär med oss in i varje situation av erfارande, kallar Gadamer (2004) förförståelse. All förståelse av vår omvärld sker utifrån denna förförståelse. Ett fenomen som arbetsglädje skulle till exempel kunna tolkas i ljuset av de uppfattningar som människor i den nära omgivningen tillskriver den i allmänhet. På så sätt skulle vi kunna beskriva den förgivet tagna förståelsen av vad arbetsglädje är och betyder. För att förstå något på ett annorlunda och fördjupat sätt måste vi därför utsätta vår förförståelse och hela förståelseprocessen för prövning.

Förförståelse är inte ett helt okomplicerat begrepp. Förståelse förutsätter alltid förståelse, enligt Heidegger (1992a) och Gadmer (2004). Det vill säga det finns ingen absolut nollpunkt som vi kan utgå ifrån. Så väl i vardagslivet som i forskningen är vi alltid inbegripna i livsvärlden, även i vår önskan att komma åt vår egen förförståelse av ett sammanhang eller ett fenomen. Under avhandlingsarbetet har jag inte betraktat min förståelse eller tolkning som förutsättningslös. Min utgångspunkt har varit att jag är tätt förbunden med det sammanhang jag verkar i, och därmed har min förförståelse betydelse för mina tolkningar (Bengtsson, 1999).

Öppenhet och följsamhet hör samman med erfarenheten på en mängd sätt. Alla människor bär på kunskap som bygger på olika livserfarenheter. Sådana erfarenheter är betydelsefulla men de kan också betyda ett hinder för ny kunskap och en ifrågasättande hållning. Förförståelsen är därmed dubbel. För det första bidrar den med en nödvändig grund för förståelse och erfarenheter ger kunskap som underlättar i livet. För det andra kan den motverka förståelse genom till exempel förgivettaganden och fördomar som gör att förmågan att se det som är annorlunda eller nytt hindras (Dahlberg, et al., 2008).

Eftersom människan alltid redan är i världen har hon också redan en speciell plats och därmed ett speciellt perspektiv i tid och rum, detta gäller både forskare och de personer vars erfarenheter utgör fokus för forskningen. Det finns alltid ett specifikt sammanhang som de uttalanden och upptäckter som görs ingår i. Vår förståelse av världen är alltid beroende av exempelvis den kultur vi lever i. Merleau-Ponty (2002) menar dessutom att vi inte helt och fullt kan förstå vare sig oss själva eller andra, eller våra respektive andras handlingar. Det finns alltid en rest kvar som vi inte kommer åt, något som förblir dunkelt. Det innebär att den förståelse av lärares arbetsglädje som erhålls i denna studie aldrig kan ses som fullständig eller slutgiltig. Till en tyglad hållning hör att förhålla sig till tidigare kunskap, antaganden och förväntningar så att förförståelsen inte okontrollerat styr undersökningen (Dahlberg et al., 2008). Ambitionen kan bara vara att försöka förstå så öppet och följsamt som möjligt, och att redovisa det så ärligt som möjligt.

Min utgångspunkt för att förstå lärares arbetsglädje i denna studie är som fenomenolog utifrån en livsvärldsansats, men min bakgrund, först som lägstadielärare och senare som lärarutbildare, har haft betydelse för min förståelse. I arbetet har jag betraktat min förförståelse som en tillgång liksom något jag tvingats förhålla mig till med en reflekterande och distanserad hållning. Mina erfarenheter av lärararbete har medfört ett igenkännande när lärarna berättat som lett till fördjupade frågor men som säkerligen, fast dolt för mig, också ibland stått i vägen för nya upptäckter. Under hela processen har jag därför aktivt ”tyglat” min förståelse genom att inta en fenomenologisk hållning, det vill säga försökt se storögt och förundrat på lärarna berättelser och även ställt frågor till mig själv och till fenomenet under hela arbetsprocessen.

Min förståelse av arbetsglädje i lärares arbete har utmanats under avhandlingsarbetet. De flesta yrkesverksamma människor har erfarenheter av arbetsglädje eller brist på arbetsglädje. Min initiala förståelse för fenomenet var en sådan mer allmän förståelse av fenomenet. Lärarnas beskrivningar och det teoretiska perspektivet har på ett avgörande sätt förändrat denna förståelse. Arbetsglädje har fått en vidgad, fördjupad och mer nyanserad betydelse. Ett fenomenologiskt perspektiv på emotioner har exempelvis omkullkastat den kunskapsdiskurs som jag tidigare hade och som är utbredd i den kultur jag lever i. Utifrån en livsvärldsansats kan kunskap utvecklas utifrån människors erfarenheter av något i deras värld. I mitt fall handlar det om lärares erfarenheter av arbetsglädje.

Den empiriska studiens genomförande

I ett tidigt skede av studien arbetade jag med att mejsla fram en forskningsfråga som kunde ligga till grund för arbetets riktning. Initialt formulerades den frågeställning som skulle styra det fortsatta arbetet och ge det en tydlig riktning för att kunna fånga det fenomen som avsågs studeras, nämligen lärares arbetsglädje: Vad innebär arbetsglädje i lärares arbete? Forskningsfrågan ger hela arbetet en styrning och riktning genom att den avgränsar vad som ska studeras och vad som faller utanför ramen för studien (Cohen, et al., 2005; Silverman, 2000). Den påverkar vilken tidigare forskning som är relevant att förhålla sig till och även vilka teorier som kan belysa fenomenet arbetsglädje i relation till lärares arbete. Likaså utgör fenomenet och forskningsfrågan en grund för val av metod eller metoder (Bengtsson, 1998).

Val av skolor och lärare

Vid studiens design har flera val träffats utifrån avhandlingens ansats och frågeställningar. Ur ett fenomenologiskt perspektiv är variation betydelsefullt för att låta fenomenet framträda utifrån en mängd olika uttryck. De val som träffats har haft olika syften. Till exempel har valet att studera lärare som arbetar med de yngre barnen i skolan gjorts för att avgränsa studien men också för att ge den en viss utformning. Inledningsvis diskuterade jag att intervjua olika lärare som undervisade allt ifrån förskolebarn till universitetsstudenter för att kunna göra en jämförande studie. Detta alternativ valdes bort för att istället kunna fördjupa de

LÄRARES ARBETSGLÄDJE

specifika erfarenheter som lärare som arbetar med yngre barn i skolan har av arbetsglädje.

Urvalet av skolor och lärare har gjorts på följande sätt. Först ställdes kriterier upp för de skolor som skulle ingå i studien. Urvalet byggde på olika grundskolemiljöer, där hänsyn togs till stad och förort eller landsbygd, skolform och enhetens storlek. De enheter som ingår i studien valdes utifrån deras olikheter.¹⁵ Tabellen nedan beskriver de skolor som ingår i studien och hur de kan relateras till urvalskriterierna.

Tabell 1 Översikt över de skolor som ingår i studien

Skola	Placering	Skolform	Storlek (antal elever/lärare)
Lärkan	Förort	Kommunalskola åk Fsk-6	290 elever/35 lärarpersonal*
Tranan	Innerstad	Friskola åk Fsk-Gy	140 elever/20 lärarpersonal*
Ugglan	Innerstad	Kommunalskola åk Fsk-9	590 elever/80 lärarpersonal*
Svalan	Landsort	Kommunalskola åk Fsk-6	150 elever/18 lärarpersonal*

**Lärarpersonal avser både förskolelärare, fritidspedagoger och lärare som arbetar heltid eller deltid på skolan. Elever avser både skol- och förskoleklasser och barn i förskola.*

När det gäller valet av lärare som deltagit i intervjusamtal har hänsyn tagits till vilken åldersgrupp de arbetat med, vilken enhet de tillhört och naturligtvis att de svarat ja på frågan om de kunde tänka sig att delta i studien. Samtliga lärare undervisade skolklasser med elever i åldrarna 7–9 år, det vill säga årskurs 1–3, men några undervisade dessutom elever i förskoleklass och årskurs 4–6. En variation när det gäller lärarnas ålder och antal yrkesverksamma år eftersträvades i urvalet. Åldern på de lärare som deltagit i studien varierade mellan 34 och 63 år. Lärarnas yrkesverksamma tid varierade mellan åtta och 40 år. Vid urvalet var det av vikt att de inte var nyutexaminerade utan hade viss erfarenhet av yrket och därmed också av arbetsglädje. Den tid som varje lärare arbetat på den skola som

¹⁵ En av orsakerna till ett specifikt urval av skolor var viljan att kunna se om lärarnas erfarenheter av arbetsglädje skilde sig med avseende på skolform, storlek och upptagningsområdets struktur. En sådan jämförelse har inte gjorts p.g.a. att resultatet uppvisat förhållandevis små skillnader och att en utförligare jämförelse inte varit möjlig inom ramen för denna avhandling.

4 METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER

ingår i studien skiljer sig mellan ett halvår och 37 år. Att det var en stor spridning på lärarnas ålder och antal yrkesverksamma år sågs som en styrka. För att fånga den rikedom och komplexitet som är kännetecknande för livsvärlden genom forskning är det betydelsefullt att det finns tillgång till en variation av erfarenheter. Detta krav menar jag att den grupp lärare som deltagit i studien uppfyller.

Den grupp lärare som ingår i studien är till största del kvinnor. Av 19 lärare är endast en man. Att fördelningen mellan antal män och kvinnor blev så ojämn var inget som eftersträvades, utan ett tillfälligt utfall. När enheter kontaktades så genomfördes helt enkelt intervjuer med de lärare som var tillgängliga och villiga att delta på de olika skolorna. I studien har ett genusperspektiv valts bort och samtalen har därför inte granskats utifrån ett sådant perspektiv. Fördelning mellan män och kvinnor speglar däremot hur det ser ut på svenska skolor bland lärare som arbetar med de yngre eleverna. Det är en stor övervikt av kvinnliga lärare inom detta område (jfr www.skolverket.se) och så ser också urvalsgruppen ut i denna studie.

Det är framförallt klasslärare som ingår i studien men även en resurslärare och en specialpedagog. Åtta av de 19 lärarna har en lågstadielärarexamen, nio stycken har en grundskollärarexamen för årskurs 1–7, en har förskolelärarexamen och en är utbildad speciallärare (Bilaga 1).

Antal intervjusamtal per skola varierade beroende på hur många lärare som fanns tillgängliga utifrån de urvalskriterier som ställts upp. Det innebär att antal intervjuer på respektive skola fördelade sig enligt tabellen nedan.

Tabell 2 Antal genomförda intervjuer på respektive skola

Skola	Skolform	Antal intervjuer
Lärkan	Kommunalskola åk Fsk-6	6
Tranan	Friskola åk Fsk-Gy	2
Ugglan	Kommunalskola åk Fsk-9	7
Svalan	Kommunalskola åk Fsk-6	4
Sammanlagt antal intervjuer		19

I denna studie är avsikten att gå på djupet för att få insikt om lärares glädje i sin yrkesvardag. Detta innebär att jag sökt fördjupad kunskap för att få kvalitativt djup i studien och därför ingår ett fåtal lärare i studien. Vid denna typ av studier är det nödvändigt att göra en avgränsning för att inte översvämmas av empiriskt material som därmed blir omöjligt att hantera.

De val som träffades angående antalet genomförda intervjuer hade även sin grund i en pågående diskussion i doktorandseminarium under intervjuundersökningen om materialets möjlighet att besvara studiens övergripande frågeställning, om riklighet i materialet men också som tidigare nämnts om rimligheten i att ta sig an materialet för en djupare analys. I valet av antal intervjuer har därmed hänsyn tagits till möjligheten att överblicka och på ett djupare sätt genomarbeta och analysera materialet (Kvale, 1997). Naturligtvis har även de resurser i form av tid som stått till mitt förfogande tagits i beaktande. När nitton intervjuer hade genomförts bestämde jag mig för att stanna upp och börja analysera materialet. Möjligheten att kontakta ytterligare lärare för intervju fanns också, viket inte visade sig vara nödvändigt då det empiriska materialet befanns tillräckligt rikt för att besvara den övergripande forskningsfrågan utifrån studiens syfte.

Kontakt med lärarna

När urvalskriterierna hade ställts upp kontaktades rektorer på respektive skola för en kort presentation av projektet och en förfrågan om de var villiga att avsätta tid för lärarna att delta. Någon rektor ville först kontakta fackliga representanter innan frågan gick vidare till lärargruppen. Orsaken var att lärarna redan hade en stor arbetsbörda och rektor ville inte att de skulle känna sig pressade av en förfrågan om att delta i ett forskningsprojekt. I detta sammanhang bör nämnas att det kan uppfattas som provocerande att be om att få studera arbetsglädje inom en yrkeskår som många gånger känner sig hårt ansträngd av en stor arbetsbörda. Därför var jag angelägen om att få möjlighet att själv presentera projektet och att tydliggöra att detta vara frivilligt. När jag fått rektor, fackliga företrädare och lärarnas medgivande så bad jag om att få komma till respektive skola och presentera projektet. Vi detta tillfälle delade jag ut en kortfattad folder om projektet till lärarna.

Det visade sig vara förhållandevis enkelt att få lärare att delta i studien, även om det var några som tackade nej. Att lärarna var villiga att ställa upp i projektet kan bero på flera orsaker som till exempel en välvilja att ställa upp för mig, men det visar också på ett intresse för emotionella dimensioner som sällan ges uppmärksamhet i forskning om lärares arbete (Hargreaves, 1998b).

Efter att jag besökt skolorna och berättat kort om projektet för skolledning och lärarpersonal kontaktade jag de enskilda lärare som visat intresse att delta i studien och informerade om vad ett deltagande i forskningsprojektet skulle innebära. Den information som gavs gällde undersökningens syfte, tillvägagångssätt, hur det insamlade materialet var tänkt att hanteras, liksom samtyckes-, nyttjande- och konfidentialitetskravet utifrån HFSR:s etiska regler (1990). Lärarna fick inte några intervjufrågor i förväg och jag informerade dem om att jag inte var ute efter några på förhand tillrättalagda och uttänkta svar, utan snarare det som förhållandevis oreflekterat framstod som deras erfarenheter av arbetsglädje.

Intervju som metod

Med hänsyn till den kunskap som eftersträvas i studien sågs intervjusamtal som en lämplig metod för insamling av empiriskt material. En fenomenologiskt präglad intervjuform är väl lämpad för att ge insikt om lärarnas egna erfarenheter, tankar och känslor (Dahlberg, et al., 2008; Dalen, 2007), då avsikten är att få fram träffande och beskrivande berättelser om lärares erfarenheter av arbetsglädje.

Den kvalitativa forskningsintervjun syftar till att nå en innebördsrik spegling av människors unika vardagsvärld och liknar till formen ett samtal (Kvale & Brinkmann, 2009). Även om intervjuerna med lärarna liknade vanliga samtal var de inte vardagliga samtal utan, som Kvale och Brinkmann (2009) uttrycker det, professionella samtal med viss struktur och ett bestämt syfte. Dahlberg m.fl. (2008) beskriver den kvalitativa intervjun som en dialog med avsikt att få intervjupersonen både att uttrycka sin spontana upplevelse av något och att reflektera över sina erfarenheter. I intervjun anpassas frågorna till hur samtalet utvecklas vilket syftar till att rikta uppmärksamheten mot fenomenet och nå djupare in i dess innebörder. Ansatsen föreskriver öppenhet och följsamhet vilket sker genom att informanten uppmuntras att berätta om sina erfarenheter och reflektera över dessa med hjälp av de frågor som ställs med avsikten att få

intervjupersonen att förtydliga sig, ge exempel och berätta mera. Att den som intervjuas uppmuntras till reflektion möjliggör för nya tankar att genereras i samtalet. Talet uttrycker inte bara tankar utan fullbordar dem. I samtalet formas tankar som inte tidigare tänkts, samtidigt som tankar kan omformas. På så vis kan ny förståelse erhållas, både hos intervjuare och hos intervjupersonen.

I intervjun berättar lärarna framför allt om sina erfarenheter av arbetsglädje retrospektivt och därför är det också viktigt att betona att alla tillbakablickar alltid sker utifrån ett nu. På så vis blev den aktuella situationen medverkande i lärarnas berättelser. Lärarna gav ibland uttryck för att de såg på sina erfarenheter av arbetsglädje på ett annorlunda sätt i samband med att de satte ord på sina erfarenheter i intervjun.

Intervjusamtalen

För att ringa in min forskningsfråga gick jag ut på en skola och observerade en klass i årskurs ett och deras lärare, jag gjorde också flera provintervjuer med lärare som arbetat med barn och ungdomar i förskola, grundskola och på gymnasium och universitet. Provintervjuerna bidrog till att jag fick pröva utrustningen, testa intervjuguiden och mig själv som intervjuare, vilket är nödvändigt vid genomförandet av intervjustudier (Dalen, 2007; Kvale, 1997). Dessa förberedelser bidrog dels till att jag trädde in i den typ av skolmiljöer som jag avsåg studera och dels till att överbrygga känslomässiga hinder inför de svårigheter som tillträdet och inträdet på fältet kan innebära (Ely, 1991). De erfarenheter jag gjorde under den här delen av arbetsprocessen låg till grund för utvecklingen av forskningsfrågor, val av insamlingsmetod och utformning av intervjufrågor. De medverkade till att ytterligare förfina och rikta mina frågor inför kommande intervjusamtal.

Som tidigare nämnts fick lärarna inte ut några intervjufrågor i förväg för att de skulle kunna berätta så förutsättningslöst som möjligt om sina erfarenheter och för att intervjun skulle handla om erfarenheter och inte vad lärarna tyckte om arbetsglädje. Samtidigt hade projektet presenterats innan för att lärarna skulle vara tillräckligt informerade för att själva kunna ta ställning till vad det innebar att delta i studien. På så vis hade lärarna möjlighet att fundera kring ämnet utan att något krav ställdes på förberedelser eller reflektion över ämnet.

Syftet med ett fenomenologiskt förhållningssätt är att närma sig fenomenet så nära dess naturliga sammanhang som möjligt (Dahlberg, et al., 2008). Därför har samtliga intervjuer genomförts på de skolor där de lärare som intervjuats arbetar. För en kort stund fick jag möjlighet att slå följe med en lärare och ställa frågor om hans eller hennes erfarenheter av glädje i sitt arbete. Flertalet intervjuer har ägt rum i det klassrum där läraren undervisar och i några fall i personalrum eller grupprum. Min närvaro i den arbetsmiljö som lärarna ingår i var en betydelsefull erfarenhet för mig i det fortsatta arbetet. Det bidrog till förståelseprocessen genom att jag kunde upptäcka skillnader i relation till mina tidigare erfarenheter som utmanade min förförståelse. Dessa upptäckter fångas i det fenomenologiska talesättet ”att jobba fenomenologiskt är som att vara turist i sin egen hemstad”. Att vistas i miljön bidrog till en större förståelse för det lärarna talade om.

För att förstå det talade språket är kontexten och kroppen betydelsefulla. Kroppen är ett stöd för att förstå orden. I intervjusamtalen uttryckte sig lärarna inte bara verbalt, även kroppens uttryck via röststyrka, intonation, gester, pauser med mera, medverkade till att deras tankar och känslor kom till uttryck. På så vis har kroppens uttryck också varit av betydelse för att bidra till meningsskapande i intervjusamtalen och i tolkningen av dem.

I intervjuerna var det viktigt att på kort tid skapa en atmosfär där lärarna kände sig trygga nog att tala om sina erfarenheter och känslor med mig. Vid flera tillfällen skrattade vi hjärtligt tillsammans och vid några tillfällen rördes både jag och den lärare som intervjuades nästan till tårar. En upptäcktsresa, så som denna studie, leder inte bara till ny kunskap utan även till att jag som person påverkas och förändras (Kvale, 1997: Spradley, 1979).

För att öppet och följsamt rikta intervjun mot fenomenet utformades intervjufrågor (Bilaga 2). Dessa var korta och förhållandevis enkla till sin karaktär, vilket inte nödvändigtvis innebär att de var enkla att besvara. Intervjufrågorna bidrog till att rikta uppmärksamheten mot arbetsglädje och reflektionen främjades med hjälp av fördjupande följdfrågor.

För att få tillgång till lärarnas erfarenheter av arbetsglädje räcker det inte med att bara ställa en fråga. När erfarenheterna rör det som är en naturlig del av deras livsvärld och därmed är något förgivettaget, så fungerar frågorna i intervjusamtalen som en hjälp att synliggöra fenomenet. Jag förhöll mig fri i förhållande till frågorna i intervjuguiden med undantag av den inledande frågan som ställdes i

stort sett lika till samtliga lärare i studien. Denna fråga hade till syfte att få lärarna att börja berätta om sina erfarenheter av lärararbete utifrån en relativt enkel fråga: *Hur kommer det sig att du blev lärare?* I övrigt fungerade intervjuguiden närmast som ett stöd för mig i samtalet för att minnas olika frågeområden och undvika att något tappades bort under samtalets gång. Olika ämnen och områden togs upp i intervjun allteftersom de aktualiserades i lärarnas berättelser. Lärarna kom spontant in på flera av de frågeställningar som fanns med i guiden, så att jag snarare hade till uppgift att be dem förtydliga, exemplifiera och fördjupa sina beskrivningar av sina erfarenheter.

En naturlig balans eftersträvades för att skapa en avspänd men uppmärksam atmosfär (Dahlberg, et al., 2008). Det innebär också att jag i möjligaste mån försökt vara öppen för vad personerna har delgett mig och berättat om, vilket naturligtvis också påverkat intervjun och min förståelse av fenomenet (Kvale, 1997; Spradley, 1979). De frågeställningar som jag använde i de första intervjusamtalen förfinades ytterligare för att fördjupa samtalen med lärarna.

Varje svar öppnade både en omedelbar mening och en horisont av möjliga innebörder. I en fenomenologisk studie är det naturligtvis betydelsefullt att komma åt mångfalden av innebörder och så långt det är möjligt försöka fånga dem i den intervjuades berättelse. Ibland innebar det att jag ställde ytterligare en fråga eller att jag upprepade det som läraren tidigare sagt. Detta medförde både att jag fick fördjupade svar, men även att läraren som intervjuades i vissa fall uppmärksammade nya innebörder i sin egen berättelse. Denna form av intervju har likheter med ett upptäckande (Berndtsson, 2001), vilket är en av den kvalitativa forskningsintervjuns styrkor. Gillham (1998) påpekar att just denna flexibilitet som balanseras av struktur hör till den halvstrukturerade forskningsintervjuns stora fördelar genom att den bidrar till en god kvalitet. Alla intervjuer rör samma frågeområde och likande frågor ställs, vilket medför att fokus säkerställs, men formen och frågorna genomgår en viss utvecklingsprocess vilket leder till anpassning till situationen och fördjupning av svaren.

Tillsammans med bandspelaren använde jag mig av anteckningsblock och penna för att få ner stödord, beskriva gester och ibland för att förtydliga någon fråga med hjälp av skiss. Inspelningen av intervjusamtalen var ett värdefullt redskap för att kunna registrera samtalen så noga som möjligt och erbjöd också

en möjlighet för mig att anteckna andra saker än det som sades, som kunde hjälpa mig att plocka upp en tråd eller möjlig tolkning lite längre fram i samtalet.

Några lärare kände olust inför att bli inspelade på band. De gav sitt medgivande när jag försäkrat dem om att det bara var jag som skulle lyssna på inspelningen och om det i något fall skulle bli fråga om att ytterligare någon forskare skulle lyssna till materialet så skulle jag först tillfråga dem om deras medgivande. Dessutom testade jag utrustningen innan jag började varje intervju och då fick alla intervjupersonerna höra en liten inspelning av min röst innan vi började. Detta lilla moment upplevde jag hade en avdramatiserande effekt.

Etiska överväganden

Vid design och genomförande av studien har, som tidigare nämnts, Vetenskapsrådets *Forskningsetiska principer* beaktats (HFSR, 1990). Hänsyn har också tagits till de lagförändringar i etikprövningslagen som trädde i kraft 1 juni 2008 (SFS 2008:192). För de uppgifter som behandlas i denna studie har en bedömning gjorts enligt avvägningsnormen, att de inte rör det lagtexten avser med känsliga personuppgifter, vilket innebär att etikprövningslagens krav fullgjorts genom deltagarnas samtycke. Likaså har personuppgiftslagen beaktats (SFS 1998:204) då de grundläggande krav som ställs på personuppgiftsansvarig noggrant har efterföljts och då samtyckeskravet uppfyllts.

Lärarna informerades redan vid första presentationen av projektet om att deltagandet i studien var frivilligt och att det också var möjligt att dra sig ur när som helst. Dessutom fick lärarna både skriftlig och muntlig information om projektet så att de skulle vara väl införstådda med vad ett samtycke innebar. I samband med intervjuernas genomförande informerade jag också om att materialet skulle användas av mig för forskningsändamål. På så vis har även nyttjandekravet uppfyllts. Lärarna erbjöds naturligtvis att få ta del av det färdiga resultatet och även utskrifter av den genomförda intervjun om de så ville. Två av de intervjuade lärarna bad att få intervjuutskrifter, vilket skickades kort efter det att intervjuerna var genomförda.

Konfidentialitetskravet är särskilt viktigt i studier där forskare och informanter möter varandra (Dalen, 2007). Dessutom finns det en risk i ett material där det inte är så många deltagare att enskilda deltagare kan kännas igen. När det gäller

intervjuerna så var det av betydelse att lärarna visste att det bara var jag som skulle lyssna på inspelningarna. Utskrifterna avkodades innan de lämnades ut, så att namn på personer och skolor bytts ut. Risker att någon ska känna igen en kollega i ett avgränsat personligt material är svår att undvika helt. Här har jag övervägt hur jag på bästa sätt har kunnat göra rättvisa åt de erfarenheter som lärarna delgett utan att utelämna någon enskild person. Vid val av citat har därför hänsyn tagits till om citatet varit av känslig karaktär och om det varit möjligt att känna igen den enskilde läraren utifrån uttalandet.

Eftersom lärarna har berättat om händelser som flera varit involverade i är det omöjligt att förhindra att det föreligger risk för att någon ska kunna identifieras i materialet, vilket jag informerade lärarna om. Målet har dock genomgående varit att tillgodose konfidentialitetskravet. Det är av största betydelse att presentera materialet på ett, för de intervjuade lärarna, respektfullt och varsamt sätt utan att för den skull ge avkall på det kunskapsbidrag som eftersträvas. I såväl beskrivningar, tolkningar och diskussion har jag försökt åstadkomma detta. Bandinspelningar och utskrifter har förvarats så att obehöriga inte haft tillgång till dem (HFSR, 1990).

Samtidigt som personliga känslor och uttryck skulle uppmuntras som gav mig ett privilegierat tillträde till lärarnas erfarenheter i deras livsvärld, så var det också viktigt att se till att den intervjuade läraren inte kände att denne befann sig i en obehaglig och utelämnande situation. Intervjusamtalen är inte ett jämlikt samspel mellan två jämbördiga parter eftersom det är forskaren som valt samtalsämne och är den som styr samtalen med ytterligare frågor (Dahlberg, et al., 2008; Kvale, 1997). Under samtalen uppmärksammades denna betydelse av tillit till mig vid ett par tillfällen, då läraren ifråga uttryckte vikten av att det som han eller hon sa inte skulle kunna knytas till läraren personligen. Intervjusamtalens maktasymmetri diskuteras utförligare i diskussionskapitlet.¹⁶

Analysarbetet

All fenomenologisk analys syftar till att beskriva fenomenet och dess innebörder (Dahlberg et al., 2008). Innebörder kan inte hänföras till antingen subjektet eller

¹⁶ I avsnittet *Kritiska reflektioner över intervju som metod*.

objektet, utan finns i mellanrummet mellan subjekt och objekt. Både subjekt och objekt förstås därmed som med-konstituerande av fenomenet och dess innebörder (jfr Husserl, 1973, 1977).¹⁷ Innebörder kan beskrivas genom att reflekterande frågor ställs till det empiriska materialet och till det fenomen som studeras (Dahlberg et al., 2008).

Analys med fokus på innebörd är inte en linjär rörelse utan jag har rört mig fram och tillbaka i materialet för att söka meningsbärande enheter med hjälp av nyckelord, skapa grupper av nyckelord och meningsbärande enheter som sedan abstraherats till fördjupade innebörder.

Bandinspelning gav en möjlighet att återkalla materialet genom hela forskningsprocessen. Jag vill ändå understryka betydelsen av den direkta närvaron ansikte mot ansikte i situationen för förståelsen. När jag lyssnade eller läste kunde jag minnas mina upplevelser och erfarenheter i intervjusamtalet vilket tillsammans med mina anteckningar utgjorde ett stöd i analysarbetet. Men det omvända förhållandet rådde också, att den förståelse jag hade under samtalet kom att ändras när jag lyssnade på inspelningen. Jag upptäckte andra och nya saker då jag lyssnade på banden och i läsningen av utskriften.

Allt eftersom intervjusamtalen genomfördes, lyssnade jag på inspelningarna och skrev ut dem till text. När utskriften av intervjusamtalen gjordes var det naturligtvis angeläget att skriva ner allt som sades men också att ibland få med pauser, tveksamheter och skratt. Fokus har varit det som lärarna sa och därför har inte alla pauser och utfyllnadsljud tagits med i utskriften. Det muntliga samtalet har transkriberats till skrift, det vill säga talspråk har överförts till skriftspråk.

Enligt Dahlberg m.fl. (2008) börjar analysen med den *initiala helheten*, då forskaren bekantar sig med det empiriska materialet, genom att läsa texten tills en förståelse av helheten uppnåtts. Efter det att intervjuutskriften var gjorda läste jag igenom dem upprepade gånger och försökte fånga initiala reflektioner över det lärarna uttryckt som till exempel likheter och skillnader i och mellan deras berättelser. Denna process syftade till att göra mig som forskare hemmastadd med, men också reflexiv och distanserad till materialet. Även här är det av vikt att

¹⁷ Idén om med-konstituerande av fenomenet förekommer i det mesta Husserl skrivit, bland annat i *Experience and judgement* (1973), men ordet förekommer i *Hua I* (1977, s 139).

som forskare förhålla sig både öppen och frågande i relation till lärarnas berättelser (Kvale, 1997).

De transkriberade utskrifterna liksom nyckelord och innebörder som jag hade funnit i detta första stadium av analysen infogades i programvaran ATLAS.ti. Efter den grundläggande analysen var detta program en hjälp för att lätt kunna söka efter de nyckelord och innebörder jag funnit i intervjuerna.

Det är lätt att vilsledas att tro att analysen är en separat fas i forskningsarbetet, men i själva verket börjar analysen i ett tidigt skede av arbetet och pågår som en kontinuerlig process (Silverman, 2000). I detta avhandlingsarbete har det inneburit att analysprocessen pågått parallellt med genomförandet av intervjuer och utskrift av dessa. Liksom arbetet med teorifördjupning skett fortlöpande har även analysen pågått och inspirerats av det material som jag haft tillgång till och de teorier jag fördjupat mig i.

Under hela analysen har det varit viktigt att utöva ett ”tyglande” av förståelsen (Dahlberg, et al., 2008), vilket betyder ett ständigt prövande av hur uttrycken ska förstå och vilken mening som finns där. För mig innebar det att flera olika tematiseringar av resultatet prövades och förkastades. Detta var ett mödosamt arbete men även dessa misslyckade försök bidrog till ny och djupare förståelse.

Deskriptiv mening

Grunden för innebördsanalysen ska förstås utifrån ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv (jfr Bengtsson, 1999; Dahlberg et al., 2008). I analysen har jag skilt mellan utläggandet av mening och tolkandet av mening (jfr Heidegger, 1992a). Utläggandet av mening sker när mening framträder och upptäcks inom det fenomenologiska fältet. Ett sådant utläggande är ett upptäckande av både explicit och implicit mening (Merleau-Ponty, 1968). I arbetet benämns detta utläggande som *deskriptiv mening*, det vill säga beskrivning av mening och beskrivningar av de empiriska innebörderna. Fokus i deskriptiv mening är på det som redan finns där i intervjumaterialet, till skillnad från *tolkning*, där mening hämtas ”utifrån” i form av teorier eller andra forskningsresultat för att bidra till att belysa och förstå fenomenet (Dahlberg et al., 2008).

Utifrån den initiala helheten delades texten in i meningsbärande enheter, bestående av ord, en mening eller ett stycke. Under den här processen skapades också kluster av meningsbärande enheter, för att underlätta upptäckten av sådan

mening som speglar fenomenet. Dessa kluster är inte direkt synliga i resultatet eftersom de utgör arbetsmaterial och har som syfte att underlätta för beskrivningen av en innebördsstruktur.

I analysarbetet har jag också arbetat utifrån gestaltteorins figur och bakgrund. Rubins (1915) gestaltfigur ansiktsvasen är dubbelbottnad och i den döljer sig mer än en enda bild. Beroende på hur den betraktas framträder olika saker. Genom att betraktaren bestämmer vad som ska utgöra figur och vad som därmed bildar bakgrund, blir olika bilder synliga. Förändras bakgrunden så framträder en annan praktik och andra erfarenheter blir möjliga att göra (Bengtsson, 2006a). På så vis har en figur i form av en innebörd fått framträda i relation till den bakgrund som helheten utgör. Därefter har den innebörden fått träda tillbaka och en annan har lyfts fram som figur för att granskas i relation till helheten. I denna process har en strävan funnits att vara öppen för det som inte direkt visar sig, vilket betyder att innebörder som tidigare varit osynliga fått möjlighet att bli synliga.

Dahlberg m.fl. (2008) beskriver innebörder som essenser, vilka är syntetisering och abstraktioner av den struktur av innebörder som gör fenomenet till vad det är och inte till något annat. En innebörd utgör ett betydelsefullt kännetecken hos fenomenet utan vilket det inte skulle förbli samma fenomen (Dahlberg, 2006). Innebörder är konstituerande och bygger upp fenomenet. De innebörder av arbetsglädje som framträdde prövades därför genom att ta bort dem en och en och se om fenomenet kvarstod eller inte. De innebörder som redovisas i resultatet befanns hålla för denna prövning.

Genom att studera människors erfarenheter kan vi upptäcka och i viss mån avtäcka de relationer som vi har till ett fenomen (Berger & Luckmann, 1998; Heidegger, 1992a; Sartre, 1990; Schütz, 1999). Om vi överför detta till studiet av lärares erfarenhet av arbetsglädje innebär det att både de övergripande innebörderna och den unika och specifika variationsrikedomen uppmärksammas för en fullständig förståelse av fenomenet arbetsglädje i lärararbetet. Det finns exempelvis gemensamma mönster som visar sig för just yrkesgruppen lärare och som därför är av betydelse, liksom det finns likheter och skillnader mellan olika lärare på olika skolor och lärare som till exempel arbetar med en viss åldersgrupp av elever.

Nyanserna illustrerar vad arbetsglädje kan vara och dess betydelse i lärares arbete. Innebörder är starkare och visar tydligare på mönster som bygger upp och

konstituerar fenomenet liksom skiljer ut fenomenet från andra fenomen. De mer generella innebörderna och mönstren av innebörder bygger på de nyanser som ytterst visat sig i citaten så som partikulära beskrivningar. I analysen är det hela det mönster av innebörder som upptäckts som är själva poängen.

Analysen av lärarnas beskrivning av deras arbetsglädje har resulterat i sju olika innebördsteman av glädje. Resultatet är ordnat utifrån dessa teman av innebörder. Tre innebörder är mer essentiella och benämns stödjande och övriga fyra benämns vidgande genom att är mer breddande till sin natur. Resultatet kan ses som en kartläggning av lärares arbetsglädje, som visar på betydelsefulla innebörder utan att för den skull göra anspråk på att vara vare sig en slutgiltig eller komplett beskrivning. Varje innebörd exemplifieras utifrån de konkreta situationer som lärarna beskriver och visar den variation av unika erfarenheter och nyanser som finns inom varje innebörd.

Här görs en åtskillnad mellan glädjens innebörd och dess innehåll och funktion, där glädjens innebörd är överordnad dess innehåll och funktion. Glädjens innebörd visar vilken betydelse glädjen har. Dess innehåll är konkreta situationer och händelser som lärarna ger exempel på och funktionen visar hur glädjen är verksam liksom hur den ibland kan användas av lärarna som ett redskap. Därmed rymmer de innebörder som erhållits både arbetsglädjens betydelse, innehåll och funktion. De citat som återges har valts ut därför att de är rika i sin beskrivning och belyser nyanser av den specifika innebörd som avses belysas. I dessa delar av resultatet har avsikten varit att ligga så nära lärarnas beskrivningar som möjligt genom att använda de ord som lärarna själva använder.

Teoretisk fördjupning av resultatet

I den därpå följande analysfasen tolkades dessa beskrivna innebörder i relation till teori och teoretiska begrepp med avsikten att fördjupa analysen och förståelsen av lärares arbetsglädje. För varje innebördsbeskrivning finns en exkursiv teoretisk analys där det förs ett teoretiskt initierat resonemang om den innebörd som tidigare beskrivits och kartlagts. Här utvecklas även språkliga uttryck med avsikt att belysa lärares arbetsglädje.

Jag rörde mig nu delvis ”utanför” det empiriska materialet och hämtade hjälp av belysande och förklarande teori för att fördjupa förståelsen. Varje regional

värld har sina termer och begrepp och varje forskningsansats likaså, så även livsvärldsansatsen. Här har framför allt existensfilosofiska texter och begrepp använts. För att uppnå perspektivrikedom använde jag några av fenomenologins grundläggande existentialer som reflektionsunderlag. Den filosofiska grunden i livsvärldsfenomenologin erbjuder nyanserade och förfinade begrepp för att underlätta förståelsen av människan. Den bjuder motstånd mot förenklingar av vår tillvaro som människor och strävar efter att beskriva och förklara så nära erfarenheten som möjligt. Detta är i linje med den forskningsfråga som studien stävar efter att besvara.

Det begrepp som använts i analys och tolkning för att kasta ljus över arbetsglädjen i lärarnas utsagor är framför allt de begrepp som beskrivits tidigare i teorikapitlet. Dessa är både ontologiska begrepp och också analytiska begrepp. Väven är en användbar bild för att beskriva hur liv och värld är sammanvävda i livsvärlden. Denna bild fungerar dessutom bra för att beskriva den teoretiska tolkningen i analysen. Dalen (2007) beskriver ett förfaringssätt vid analys som kallas *trasmatta*. I tillämpningen av teoretiska begrepp på de deskriptiva teman som växte fram i materialet har jag inspirerats av Dalens liknelse vid *trasmattans* väv där intervjumaterialet utgör mattvarpen och de teoretiska begreppen utgör de inslag som vävts in så att mönster och struktur hos arbetsglädjens innebörder framträtt.

Den teoretiska analysen presenteras efter varje innebördsbeskrivning i resultatet under rubriken *Exkursiv analys*. Enligt Dahlberg m.fl. (2008) är den fördjupade innebörd som nås genom en sådan analys både kontextuell och generell genom att den är en abstraktion över den konkreta nivån. Dessa innebörder innehåller därmed större möjligheter till generalisering, men är och förblir samtidigt en del av ett specifikt sammanhang.

Den analys som gjorts medför att de fördjupade innebörderna både innefattar en abstrakt och en konkret nivå, både det som är mer generellt konstituerande och det som är mer partikulärt nyanserande. Resultatredovisningen innehåller på den konkretaste nivån citat, vilka syftar till att konkretisera, kontextualisera och nyansera vad arbetsglädje kan vara för lärare. Det är ändå viktigt att påminna om att analysen och presentationen av resultatet är fenomenorienterad.

Presentation av resultat och innebördsstruktur

Även om både analysen och presentationen av resultatet är fenomenorienterade så är det viktigt att betona att fenomenologisk forskning börjar och slutar i den levda erfarenheten. Språket är ett medel att få kunskap om erfarenheter, liksom ett medel att presentera resultatet för andra. Resultatet ska förmedlas på ett sådant sätt att det omedelbart reflekterar och medför en tillägnelse av något meningsfullt. Beskrivningar och begrepp ska kunna införlivas i läsarens egna levda erfarenheter med ett tydligt och starkt igenkännande (van Manen, 1997).

Den levda erfarenheten har en kvalitet som vi känner igen som någonting gemensamt och allmänt, men den rymmer också det specifika och unika. Ett fenomenens innebörd är dess grundtanke och det motiv som ger erfarenheten dess specifika kvalitet i form av en central idé eller dominerande betydelse (Dahlberg, et al., 2008).

Studiens resultat beskrivs bland annat med hjälp av metaforiska beskrivningar av de innebörder som upptäckts. Lakoff och Johnson (1980) har bedrivit forskning om metaforers betydelse för vårt samspel och förståelsen av våra liv. De hävdar att de begrepp vi använder för att beskriva känslor ofta är vaga eller otympliga i relation till våra erfarenheter. Detta gäller både i vardagligt tal om känslor och också i ett vetenskapligt arbete (Pramling, 2006). Metaforer kan däremot ha en större förmåga att fånga och uttrycka våra emotionella erfarenheter. I analysen av de fördjupade innebörderna hos arbetsglädjen har olika kännetecken och funktioner hos denna glädje framträtt som bland annat beskrivs med hjälp av metaforer.

Lärarnas erfarenheter av brist på arbetsglädje har fokuserats som kontrast för att bidra med ytterligare förståelse av fenomenet, det vill säga i dess frånvaro. Det resultat som framkommit om brist på arbetsglädje presenteras därför i huvudsak mot en teoretisk relief av olika emotionella kunskapsdiskurser i den avslutande delen av resultatet.

I resultatredovisningen skrivs citat av lärarna med indrag och kursiv text, följt av ett fingerat namn inom parentes och två siffror som anger det eller de stycken i intervjuutskriften där citatet står sorterat i programvaran ATLAS.ti.¹⁸ De namn

¹⁸ Dessa citat möjliggör för läsaren att se om och i viss mån hur de citat som valts ut i en lärarintervju hänger ihop.

4 METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER

som getts lärarna har inget samröre med vilken skola läraren tillhör eller lärarens verkliga namn, utan följer alfabetisk ordning. Samtliga lärare har fått kvinnonamn, utom den manliga läraren som getts ett mansnamn. Innehållet i de klamrar som finns i vissa citat är mina kommentarer. Det kan antingen gälla pauser, gester eller andra icke verbala uttryck, som är av betydelse för att förstå innehållet i det som sägs eller också har jag angett med ord det som underförstått syftas på. De kursiverade ord och meningar som kommer i texten i anslutning till citaten är text som är direkt utbruten ur citaten och som jag vill fokusera läsaren extra på.

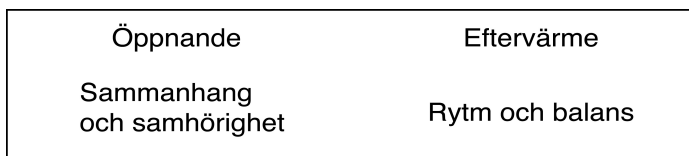
5 Resultat

Resultatet är strukturerat med hjälp sju innebördsteman som framkommit genom den empiriska analysen. Tre av dessa kan förstås som *stödjande* på så sätt att de utgör ett fundament i lärares arbetsglädje och möjliggör för arbetsglädjens vidgande innebörder och är därmed av stark betydelse för dessa. De tre stödjande innebörderna är arbetsglädje som *stämning*, *kraftkälla* och *närvaro*, och dessa beskrivs i den första delen av resultatredovisningen.



Figur 1 De stödjande innebördernas struktur

I den andra delen av det empiriska resultatet redovisas de fyra innebörder av arbetsglädje som jag valt att kalla *vidgande*. Dessa är arbetsglädje som *sammanhang och samhörighet*, *rytm och balans*, *öppnande* och *eftervärme*.



Figur 2 De vidgande innebördernas struktur

Samtliga sju innebörder hör samman, de är ömsesidigt beroende av varandra och ska inte uppfattas som åtskilda. Däremot tydliggör de en specifik betydelse av arbetsglädje och likaså visar de på en innebördes struktur. Tre är stödjande till sin karaktär och fyra har en karaktär som vidgande, det vill säga de ger glädjen ytterligare bredd. Detta blir även synligt i begreppsläggandet av innebörderna då två av de vidgande innebörderna beskrivs med hjälp av två ord för att fånga hela innebörden. Likaså brer dessa två innebörder ut sig även i textomfång, vilket

visar på dem som vidgande. De vidgande innebörderna är betydelsefulla men behöver ett kraftfullt fundament av de stödjande innebörderna.

Stödjande innebörder av lärares arbetsglädje

I denna första del presenteras de tre stödjande innebörderna av arbetsglädje i lärares arbete. Efter varje innebörd görs en teoretisk analys.

Arbetsglädje som stämning

Vad är kännetecknande för den glädje lärarna berättar om i relation till sitt arbete? När det gäller arbetsglädje så talar lärarna om glädje på två olika sätt, grovt indelat. Dels den subtila, vardagliga glädjen och dels den bubblande, hissande glädjen som är överrumplande. Dessa båda drag hos glädjen är som två sidor av ett och samma mynt, de följs åt. Den subtila glädjen har karaktären av en stämning vilket är en grundläggande kvalitet hos arbetsglädje som banar väg för andra innebörder hos glädjen. Stämning är en stark stödjande innebörd hos lärarnas arbetsglädje som går in i alla andra innebörder. Utifrån den innebördsstruktur som framträtt hos fenomenet arbetsglädje inleds därför resultatredovisningen med en beskrivning av innebörden av arbetsglädje som stämning.

En grundläggande stämning i lärarbetet

I lärarnas beskrivningar visar sig arbetsglädje på en mängd olika sätt som skiftar både i nyans och styrka. De talar om många olika situationer i sitt arbete då de erfar glädje. Men den glädje de i första hand lyfter fram är den som är subtil och erfars som en stämning. Innebörden hos arbetsglädje som stämning är dess grundläggande karaktär i arbetet, som ofta tas för given men som ger en nödvändig stabilitet i arbetet.

När Felicia berättar blir glädjen synlig som stämning i klassrummet. Denna stämningsfulla glädje har vissa specifika kännetecken.

*Ja det finns ju mängder [av situationer där arbetsglädje upplevs]. Men jag tror ju att det är med oss vuxna som med barnen, att vi minns det som går lite utöver det vanliga. Alla de här små stunderna som är jättefina i klassrummet och ja, alla de där vardagshändelserna, de går ju in i varandra, de är ju så många och de blir så lika varandra, så det som man minns mest är ju det som sticker ut då.
(Felicia 57:57)*

5 RESULTAT

Den arbetsglädje som Felicia beskriver är en stämning som finns som en bakgrund till det som sker i klassrummet och i mötet med eleverna. Förnimmelsen av glädje är inte så intensiv, den sticker inte ut, utan upplevs som vardaglig och självklar. Hon beskriver arbetsglädje som små vardagshändelser i klassrummet som är *jättesfina*, men som *går in i varandra*. De uttryck som Felicia relaterar till arbetsglädjen beskriver denna stämning på ett enkelt och jordnära sätt. Att glädjen är så sammanvävd med vardagshändelser gör att den är dold i det förgivettagna. Felicia påpekar att *vi minns det som går lite utöver det vanliga*, vilket är något vi alla kan känna igen oss i. Hon tillskriver glädjen en självklar roll i vardagen, den bara finns där. I sin vardaglighet förblir glädjen därför ofta ouppmärksam.

Arbetsglädje som stämning syns hos Felicia bland annat genom att hon finner det svårt att koppla förnimmelsen av arbetsglädje till ett enskilt tillfälle. Glädjen är en del av hennes arbetsvardag och den genomsyrar hela hennes arbete. Den berör både lektioner och rast, bemötandet mellan barn och vuxna liksom hennes kroppshållning och respons. Den blir även synlig i resultatet av både hennes och elevernas klassrumsarbete. I hennes beskrivning framträder glädjen som fundamental och vardaglig i sin sammanflätning mellan liv och värld.

Felicia säger att glädjen blir till spontant *i stunden*. Hon erfar inte arbetsglädje när som helst och hur som helst, utan den blir till, i relation till situationer då hon känner att arbetet går bra, utan att hon kan förklara riktigt hur det går till. Hennes sätt att tala om vad det är att vara glad i relation till arbetet synliggör hur glädjen är en sammanflätning mellan hennes person och arbetet i sin helhet. Det är både hennes egen känsla av att arbetet fungerar och att hon, i elevernas prestationer, ser och får bekräftat att det går bra.

Det är ju då i stunden på något vis. Att man går omkring med ett leende på läpparna. Att man släpper ut dem på rast och så går man här ifrån och mår bra.[...] en positiv inställning och positiva föräldrar och liksom glada tillrop på något vis, hela tiden och då liksom, ja då orkar man. Det är ju inte att någon säger till en hela tiden: Oh Gud, vad bra det går! Åh vad duktig du är! Det är inte så. Utan det är att man själv känner att, man bara känner att det här, det går ju bra och man ser ju resultat och så, också. (Felicia 63:63)

Arbetsglädjen beskrivs som enkel, vardaglig och som en hoptrassling mellan hennes känsla och det som händer i klassrummet. Felicias glädje har en referens till hela klassrumssituationen. Även om den inte är uttalad, så både ser och

känner hon den. Hon beskriver glädjen som något som äger rum i hennes egen kropp, i hennes handlande och i den aktivitet som sker i klassrummet. Glädjens innebörd i lärarnas beskrivning av arbetsglädje som stämning är att den är sammanflätad så att den hänvisar till arbetet i sin helhet. Glädjen som en subtil stämning färgar av sig på hela arbetet.

Att erfara arbetsglädje som stämning kan även vara en kraftfull känsla. Ingrid beskriver hur hon erfar en stämning av glädje som hon inte riktigt kan sätta ord på. Även om hon inte kan peka på vad som orsakar den glädjefulla stämningen så kopplar hon den till konkreta saker i situationen så som levande ljus och barnens sång. Glädjen brer ut sig som en stämning över hela situationen.

... jag kan inte säga precis vad det var som gjorde det. Men det var stämningen och vi hade massor med levande ljus framme vid scenen. Fullt du vet, så här och på golvet framför med. Och så var det tre flickor, kommer jag ihåg så väl, som sjöng någon sång som de själva hade tagit med sig hemifrån. [...] Och så sjöng de den, och det var de här tre barnrösterna, de gick i tvåan då. Så fint! Sen minns jag inte vad vi gjorde efter om vi fikade, jag tror det. [...] Det var en riktigt sådan där feeling. [...] det var en avslutning på ett tema. [...] Nej, det bara känns bra. (Ingrid 67:74)

Ingrids erfarenhet skiljer sig från Felicias i styrka och intensitet. Sammanhanget skiljer sig också, då Felicia refererar till en vardaglig situation i klassrummet, medan Ingrid beskriver en speciell händelse som är mer av fest och ceremoni, vilket är, precis som Felicia talar om, en specifik händelse som sticker ut. Men i bådas beskrivningar färgar arbetsglädjen av sig på hela situationen och framträder som en sammanflätad stämning, det vill säga glädjen är en stämning som genomsyrar det sammanhang läraren befinner sig i. Olika nyanser av arbetsglädje som en stämning visar sig i deras berättelser. Dels en implicit grund så som en vardaglig stämning i arbetet och dels som en explicit feststämning.

Arbetsglädjen som en stämning är en grundinställning i arbetet. Ett kännetecken för lärarnas arbetsglädje som en stämning är att de erfar den som en positiv hållning till arbetet som att ”gå omkring med ett leende på läpparna”. De talar om glädje i arbetet som en stämning som är pågående i vardagen. Känslan är förbunden med situationen och har en tydlig varaktighet och utbredning i rummet. När de berättar kopplar de ihop arbetsglädjen med den atmosfär som råder i klassrummet.

Lärarnas arbetsglädje är både en personlig erfarenhet och en erfarenhet som de beskriver som förankrad i världen genom att de ser resultat. På så vis kan en

glädjefull stämning också urskiljas genom sitt praktiska intresse. Lärararbetet är ett specifikt arbete och att erfara glädje som lärare har en specifik betydelse för just lärararbetet. Lärarna beskriver glädjen utifrån dess referens i deras arbete. Denna referens är vag på så vis att den inte pekar på något specifikt, utan hör ihop med hela arbetet. De talar också om glädjens praktiska funktion i arbetet, så som Felicia i citatet ovan som säger att glädjen ger henne kraft och ork och gör att hon mår bra.

I lärarnas beskrivningar av arbetsglädje tydliggörs en fenomenologisk tes att alla personliga erfarenheter är förankrade i världen. Glädjen är inte enbart en inre upplevelse som läraren själv känner utan den är påtagligt förankrad i den värld hon eller han är en del av. Den är en sammanflätning mellan det inre och yttre och den utgör en grundhållning som påverkar och påverkas av arbetet i sin helhet.

En stämning i samspelet med eleverna

Förnimmelsen av glädje ger situationen en bestämd betydelse så som glädjefylld. Glädjens karaktär som stämning visar sig i lärararbetets mellanmänniska dimension. Stämningen påverkar och påverkas av samspelet. Framför allt påverkar förnimmelsen av glädje lärarens relation till elever och föräldrar och omvänt. Här visar lärarna också att deras erfarenhet av arbetsglädje hör samman med upplevelsen av bekräftelse i arbetet. Det är inte i första hand det som uttrycks med ord, istället är det stämningen i rummet som förmedlar och bekräftar att de gör ett gott arbete.

Denna stämning menar lärarna att de delar med eleverna. Det är inte något som behöver uttalas, klassrumsatmosfären kommunicerar att ”det går bra”. Lärarnas tillvaro är färgad av känslan och den ger dem en förtöjning i klassrummet bland eleverna. Deras beskrivningar visar arbetets emotionella dimensioner som överordnade i förståelsen av klassrumssituationen. Att känslorna är överordnade ska förstås i betydelsen att de är före reflektionen. Det är inte i första hand genom ett intellektuellt reflekterande som de uppmärksammar att arbetet går bra utan det är emotionellt, utifrån klassrumsatmosfären, som de gör dessa erfarenheter. En glädjefylld atmosfär är omedelbar i situationen.

Glädjen är mellanmänsklig till sin karaktär. Jenny beskriver arbetsglädjen som en god stämning i rummet som gör lärare och elever glatt stämnda. Den sprider trivsel vilket tydligt bidrar till arbetsglädje för Jenny.

Ja alltså, när jag kan känna väldigt stor arbetsglädje i klassrummet, då är det så att alla eleverna är aktiva, man kan ha ... säg att vi har svenska och att jag har haft genomgång om någonting. Och det finns många övningsgrejer till detta och var och en jobbar på sin nivå med det som den eleven behöver. Det är lite småprat här, ett litet mummel, men det är ändå lugn stämning. "Och Jenny kan du komma lite och titta!" Och du vet så ... och jag kan bara titta ut så. Åh, så himla härligt! [...] Ja, men det är liksom en grej. Och då är det inte det här "baha vad roligt", utan det är harmoni egentligen. Det råder en samstämmighet i rummet ... (Jenny 62:62)

Elevernas iver och arbetslust är den främsta anledningen till Jennys glädje. Att det råder en febril aktivitet i klassrummet hindrar inte att stämningen är lugn. Jenny beskriver det som att *var och en jobbar på sin nivå, det är lite småprat, mummel, men ändå lugn stämning*. Det är denna kombination av hög aktivitet och harmoni, som utgör en viktig källa till glädje för Jenny. Hon pekar ut den arbetsglädje som hon känner i situationen som en specifik sorts glädje. Den hör inte till en känsla av glädje över något som hon förknippar med skratt och det som är roligt, utan en glädje vars innebörd är harmoni och gemenskap. Jenny benämner glädjen som samstämmighet. Uttrycket visar på hur glädjen hör ihop med relationen till eleverna och det samspel som sker. De är gemensamt stämnda av arbetsglädje.

Ofelia beskriver också betydelsen av en lugn och glad atmosfär i klassrummet. Klasslärare bland yngre elever i skolan tillbringar lång tid tillsammans med eleverna vilket gör det möjligt för dem att lära känna eleverna.

Att vi trivs tillsammans, att jag tycker det är roligt att lära känna dem och alltså på riktig lära känna dem, så att man vet mer, typ nästan läsa varandras tankar. Alltså kunna skoja, slänga ut lite saker men ändå veta att läget är lugnt, utan att det poppar. Man kan ha lite spontanitet också då. Det är ju en bit utav arbetsglädje, när man får det här samspelet sig emellan.[...]... när man känner atmosfären, alltså att den är god, det är en lugn och glad atmosfär. (Ofelia 51:51)

För att en stämning av glädje ska råda i klassrummet menar Ofelia att det är betydelsefullt att lära känna eleverna och etablera en god relation till dem. Det finns en tydlig koppling till tid här, även om enbart tid inte är någon som helst garanti för att denna typ av arbetsglädje ska infinna sig. Det är snarare en mängd olika saker som ska stämma för att en glädjefylld atmosfär ska råda. Arbetet som lärare är mellanmänskligt och relationerna i klassrummet påverkar och påverkas

av emotionella aspekter i hög grad. Den stämning som erfars har betydelse för hur både lärare och elever upplever skolarbetet.

Samhörighet och trivsel är betydelsefullt för arbetsglädjen, men Ofelia talar också om vikten av att ha ordning och kontroll. En fördjupad relation till eleverna bidrar till att hon känner större frihet att skoja utan att situationen ska gå överstyr.

Både i Jennys och också Ofelias beskrivning blir det synligt att den ömsesidiga balansen mellan frihet och kontroll i lärararbetet är ett villkor för arbetsglädje som en stämning. Den lugna och glada atmosfären bygger på ett gott samspel och ett gott samspel bäddar för en positiv stämning.

En annan stämning – frånvaro av arbetsglädje

Stämningen i klassrummet kan skifta. Att arbetet flyter beskriver Cecilia som en *häftig känsla* som hör tätt samman med den aktivitet som äger rum i klassrummet. När arbetet flyter på obehindrat är det en glad atmosfär i arbetet för Cecilia. Även hennes känsla av att hon *räcker till* och kan njuta är en del av denna stämning.¹⁹ En sådan stämning av arbetsglädje kan emellertid ersättas av en helt annan stämning, vilket blir tydligt när Cecilia, som just har berättat om flödet i arbetet, fortsätter att berätta.

Men så ibland så känner man att det går överstyr och att det är en sådan lektion att man själv, antingen var man lite otydlig i sin instruktion eller så mär man lite sämre någon dag och då kan jag på något sätt känna att jag ligger steget efter hela den lektionen. Man ökar sitt tempo, barnen är stressade och vill ha jättemycket hjälp, så går man i fällan att man rusar bara fortare och fortare och medan man hjälper någon så sticker någon annan en bok framför ansiktet och sedan går man i fällan och hjälper den, fast man egentligen är jättenoga med att var och en sitter och räcker upp handen. Och då kommer någon på att: Jaha, hon hjälpte den! Och så står det fem till framför en. Så visst kan man gå i spinn ibland också. Och så tänker man efteråt: Vad var det som hände? (Cecilia 20:20)

Frånvaron av arbetsglädje visar sig som en stämning av stress och otillräcklighet. Av Cecilias berättelse förstår vi att upplevelsen av arbetsglädje som stämning är skör och lätt kan gå förlorad genom ett ökat tempo, otydlighet eller genom att små förändringar i strukturen sker. Cecilia menar att det också kan bero på att hon inte är på topp utan helt enkelt *mår lite sämre någon dag* och så är det lätt hänt

¹⁹ Se tidigare stycke i intervjun (Cecilia 20:20) under rubriken *Arbetsglädje som flöde*.

att hon känner sig jagad. Hon beskriver att det känns som om hon *ligger steget efter*. Det är en känsla av stress både hos henne själv och hos eleverna som breder ut sig. Hon upplever klassrumsrytmen helt annorlunda utifrån denna stämning. Hela situationen framstår på ett genomgripande annorlunda sätt för Ofelia utifrån det stämningsskifte som sker.

Cecilias berättar att hennes känsla av att hon behöver öka tempot sprider sig till eleverna. Små skiftningar kan göra så att hela situationen går överstyr. Vad som gjort att flödet i klassrummet uteblir kan vara svårt att urskilja. Lektioner som flyter på medför glädje i arbetet, när flödet byts mot stress och ökat tempo trycks glädjen undan och ersätts av negativa känslor så som misslyckande och olust.

Även om arbetsglädje som en stämning framträder som bräcklig är den kraftfullt verksam i arbetet och lärarna beskriver denna innebörd som mycket betydelsefull. Eftersom arbetsglädjen hör så tätt samman med vardagen som lärare uppmärksammas den ibland först när den gått förlorad. Det är istället avsaknaden av arbetsglädje som gör lärarna påminda om att den är något som oftast tillhör vardagen som klasslärare bland yngre barn. Nora beskriver arbetsglädjen som något hon tar *för självklart*, och dess kraftfulla betydelse blir synlig först i dess frånvaro.

Man tar det för självklart, men när rullgardinen går ner ja då är det ... då vet man inte om man knappt skulle ta sig till jobbet. (Nora 176:176)

Att arbetsglädjen blir synlig i sin frånvaro synliggör frånvaro i aktivform. Det vill säga en stämning av glädje ersätts av en annan stämning, vilket medför att avsaknaden av eller bristen på glädje blir påtaglig. Det är ett aktivt skifte mellan olika stämningar.

Både Cecilia och Nora upplever glädje som en naturlig känslöstämning i sitt lärararbete. Nora påpekar att glädjen i arbetet uppmärksammas först när den inte är där. Citatet ovan visar också på arbetsglädjens kraftfulla betydelse i vardagen som lärare. Nora refererar till arbetsglädje som något som lärare helt enkelt inte kan vara utan. Det är den som gör att man tar sig till arbetet och, som Felicia nämnde tidigare, ger den kraft och ork som behövs. Att erfara arbetsglädje som lärare är fundamentalt.

Exkursiv analys

Arbetsglädje som en stämning blir synlig i de intervjuade lärarnas beskrivningar som en grund för lärararbetet. Den är där bara, uppmärksammas och tagen för självklar. En stämning av glädje i arbetsvardagen utgör ett grundvillkor för att må bra och orka med arbetet som lärare. Den ger en stabilitet och trygghet i tillvaron som lärarna knyter till något som borgar för ett fungerande och bra arbete. De förväntar sig att denna grundläggande glädje i arbetet ska vara där, att den ska finnas där som en bas för det arbete de utför. De behöver inte i första hand glada tillrop och beröm, av betydelse är den glädje som erfars som kittet i hela arbetet och som påverkar dem i hela deras person.

Glädjen är en påtaglig känsla av att arbetet går bra vilket ger lärarna en förankring och ett fotfäste i sin arbetsvardag. Den subtila arbetsglädjens kroppsliga förankring har en sammanlänkande funktion som gör att lärarna känner sig hemmastadda i sitt arbete. Glädjen finns där som något välkänt och självklart.

Glädje som en stämning är en känsla som omger dem i deras arbete och som gör dem glatt stämda. Likaså råder det omvända att lärarnas (och elevernas) glädje påverkar stämningen i klassrummet. Denna positiva stämning är en känsla som lärarna kan vistas i mer eller mindre obemärkt. Stämningen präglar rummet liksom den präglar lärare och elever (Bredmar, 2013).

Resultatet tydliggör arbetsglädjens sammansatta karaktär, som sammanflätad med lärararbetet som en helhet, så som stämning. Heideggers (1992a) beskrivning av vår tillvaro som stämd gör det möjligt att förstå arbetsglädje som ett sätt att vara-till-världen som lärare. Vi finner oss själva i världen och den kännetecknas av närhet och distans till de människor och saker som omger oss, enligt Heidegger. Genom att vi redan är till i världen som där-varo (Dasein) är vi alltid involverade i att ”komma tillbaka” till oss själva för att upptäcka hur vi står i relation till olika aspekter i världen. Det är stämningen som för oss tillbaka till oss själva varje ögonblick i form av detta större sammanhang av relationer. På samma sätt är lärarna till i den regionala värld som skolan utgör. De befinner sig i ett odefinierbart antal relationer till alla delar i arbetet som skiljer sig i riktning, avstånd och djup. Alla dessa relationer ”förs hem” till läraren så som något som redan inträffat då de uppehållit sig i sitt arbete, genom att de är emotionella

varelser, som oupphörligt återvänder som berörda av något. Denna väv av relationer har en mening som genomströmmar oss, enligt Mazis.

The way in which the world has come to be itself as a whole, as a network of myriad relatedness's which interweave, comes to take us over, or to flow through us in such a way that we register palpably the meaning of that context at that moment and are taken up into its momentum. (Mazis, 1993, s. 70)

Arbetsglädje som en stämning kommer varken ”utifrån” eller ”inifrån” utan uppstår i lärarnas hållning till arbetet, i relationen mellan lärarna och arbetet. Stämningen har redan avslöjat situationen i sin helhet och på så vis utgör arbetsglädje som en stämning grund för lärarnas intentionalitet i arbetet. Arbetsglädje som en stämning färgar hela tillvaron som lärare. Glädjen fångar lärarna i hela sin person, men de uppfattar sig inte som fångade i en stämning. De erfar det som Sartre (1990) beskriver som känslornas magi, det vill säga att hela situationen blir glatt stämd utan att de ens rör vid den. Det som upplevs som fångslande är den klassrumssituation som deras stämdhet är riktad mot.

Enligt Heidegger är stämning ett grundfenomen i vår mänskliga tillvaro, vilket innebär att en stämning alltid råder tills den ersätts av en annan. Att lärarna erfar glädje som en stämning i arbetet visar på dess grundläggande betydelse för hur de är till i sitt arbete som lärare. Arbetsglädje visar sig som en positiv stämning i arbetet som lärarna kan uppehålla sig i. Att stämningen oupphörligen återvänder till dem (tills den ersätts av en annan stämning) gör att de kan vistas i en glad stämning. Lärarna känner sig hemmastadda i sitt arbete, därför att glädjen hör samman med stabilitet och trygghet i arbetet.

Livsvärlden är komplex till sin natur och kan inte fångas i förklaringsmodeller utan att reduceras (Bengtsson, 1993a). Arbetsglädje som en stämning visar hur känslan är en sammanflätning mellan det inre och det yttre, mellan det mentala och det materiella, mellan subjekt och objekt och mellan känsla och intellekt, vilket avvisar all förståelse av den som *antingen-eller*. Istället utmärks arbetsglädjen av *både-och* vilket innebär att den skulle kunna beskrivas utifrån en sorts mellan-karaktär. Arbetsglädje som stämning har en relationell hänvisning till lärarens förståelse av sig själv liksom till den situation hon eller han befinner sig i, och denna hänvisning är till arbetet i sin helhet (jfr Buytendijk, 1951; Sartre, 1990). Arbetsglädjen är inte riktad mot sig själv utan mot den regionala värld som läraren är en del av. Det är också så den framträder som en specifik sorts glädje

som hör till lärarens arbete. Den är förbunden med de handlingar och aktiviteter som sker i klassrummet och i lärarens egen kropp. Lärarens *levda* kropp utgör länken mellan det inre och yttre, mellan liv och värld, subjekt och objekt, känsla och intellekt (Merleau-Ponty, 2002).

Ytterligare en aspekt som belyser lärarnas erfarenhet av arbetsglädje som stämning, är att det råder harmoni i sammanflätningen mellan läraren och arbetet, vilket kan förstås utifrån Sartres (1990) beskrivning av glädjeförnimmelse som jämvikt. Uppstår dissonans blir det ett brott i den oreflekterade inställningen till arbetet, som lärarna beskriver som att arbetet upplevs som ett gungfly liksom att de känner att de förlorar fotfästet när arbetsglädjen rycks undan. Dess närvaro blir uppmärksammas först i dess (reflekterade) frånvaro. Arbetsglädjens funktion är så basal att lärarna säger att utan arbetsglädje som en stämning finns inte den grund som behövs för att genomföra det dagliga arbetet i mötet med eleverna. En stämning av arbetsglädje framstår som fundamental i deras existens som klasslärare.

I sin vardaglighet är glädjen osynlig då den är sammanflätad med alla små all dagliga händelser. Lärarnas erfarenheter av glädje som en stämning har ett praktiskt intresse i det arbete som de är involverade i och glädjen har sin referens i den konkreta situationen som gör att de känner trygghet och en förankring i sitt arbete. Att arbetsglädjen upplevs som dold och ”tyst” i det dagliga hör till den naturliga inställningen som kännetecknas av vårt förgivetta tagande och att allt vi erfar har livsvärlden som självklar men outtalad grund.

Vår naturliga inställning kännetecknas av vårt praktiska intresse i världen, det Heidegger (1992a) talar om som ombesörjandet (*des Besorgens*). I intervjumaterialet visar sig detta när lärarna talar om arbetsglädjen som en stämning som är så tätt sammanflätad med de små vardagliga aktiviteterna att de inte tänker på den. Arbetsglädjens praktiska fokus hos lärarna, att ta sig an de uppgifter som är för handen, förbinder arbetsglädjen med känslor som tillfredsställelse och förnöjsamhet i arbetet.

De enkla och vardagliga händelserna anger riktningen i lärarnas arbetsvardag. Det som är nära i deras omedelbara omgivning anger tonen i arbetet. I små handlingar och tecken bor en källa till glädje som stämning. Många erfarenheter av positiva företeelser i det som är nära bidrar till en stämning av glädje i arbetet som helhet.

Sammanfattningsvis visar lärarna hur arbetsglädje är ett sätt att vara till i deras arbetsvardag. Det är inte nödvändigtvis en medveten eller uttalad hållning utan känslan förstås framför allt som pre-predikativ (Husserl, 1989a). Att glädjen är en grundhållning som är pre-predikativ, gör att den kan vara högst påtaglig och kraftfullt verksam utan att den är reflekterad eller på annat sätt medvetandegjord. Detta kännetecknande drag hos glädjen får betydelse för hur hela arbetet framträder. Den bildar en fond för hela klassrumssituationen och de aktiviteter som äger rum där.

Arbetsglädje som kraftkälla

En innebörd hos lärarnas arbetsglädje är arbetsglädje som kraft. Glädjen framstår både som en drivkraft, en uppehållande kraft och som en energikälla i arbetet. Dess funktion är både nödvändig för att orka med intensiva arbetsdagar, skapa engagemang och vilja att göra något utöver det vanliga liksom kraft att hantera motgångar. Glädjen är också en kraft som ringar in och drar lärarna tillbaka till det som är meningsfullt och väsentligt i arbetet.

Arbetsglädje som drivkraft

Lärarna betonar glädjens drivkraftsfunktion i relation till eleverna. Ronja beskriver hur glädjen är en drivfjäder i vardagen. Arbetsglädjen är det som gör att hon orkar, speciellt om hon upplever att något är kämpigt och svårt. Den ger kraft att både orka ta sig igenom det bekymmersamma och att ha kraft att fortsätta. Glädjen fyller en betydelsefull funktion för Ronja genom att den ger kraft att klara av arbetet men också energi för att driva det framåt.

Ja men det är nog lite som en motor, att man ska orka. Alltså, är det någonting som kanske har varit lite kämpigt eller jobbigt, så är det ju viktigt att känna glädjen igen och tycka det är roligt igen. För det är nog det som gör att man orkar, i fall det är någonting som är jobbigt. Att man orkar gå igenom det jobbiga och sen fortsätta. Så jag tror, skulle jag inte ha den där glädjen och det bär gensvaret från eleverna, då skulle jag nog tycka att det var ganska jobbigt. Så jag tror det är jätteviktigt att man kan känna det. Ja det är en liten kick så att man får lite ny energi. (Ronja 58:58)

Hela beskrivningen har ett framåtpåkande perspektiv, att *fortsätta*, att ta sig igenom och förbi det som är jobbigt, en motor som driver på. Ronjas avslutande

5 RESULTAT

ord: *Ja det är en liten kick så att man får lite ny energi*, för tankarna till bränsle och drivmedel. I olika arbetssammanhang talas det ibland om eldsjälar och om att ha ett brinnande engagemang. Elevernas positiva gensvar är som att sätta tändstickan till plånet, en kick, som sätter fyr och skapar glöd och brand, det vill säga entusiasm och engagemang, i arbetet.

Ronjas beskrivning får glädjen att framstå som en kick, som har en mycket viktig och kraftfull påverkan på arbetet genom att den ger ny kraft. Hon använder adjektiven *liten* och *lite* som diminutiv, vilket kan tolkas som en avdramatisering. Tidigare i intervjun har Ronja beskrivit hur hon ideligen upplever glädje i arbetet och att det är en vardaglig företeelse som hon oftast inte lägger märke till. Att glädjen är vanligt förekommande ger den en vardaglighet som inte får förväxlas med obetydlighet. Det tycks tvärtom vara så att lärarna samtidigt pekar på hur den är knappt märkbar i sin all daglighet och samtidigt har en stark betydelse.

Att ha delat upplevelsen med flera eller någon enskild elev som lärt sig något nytt, är situationer av glädje som lärarna återkommer till. Dessa händelser är källor till glädje och samtidigt drivkraft, eftersom det är något som lärarna längtar efter att få uppleva och som de eftersträvar i sitt arbete. Detta är ett viktigt mål med deras arbete. Att fånga ett ögonblick när en ny kunskap erövrats eller införlivas eller när någon knäcker läskoden, är stunder av glädje som innebär en stark drivkraft i arbetet. Dagny berättar om hur hon upplevt att elever gjort nya kunskapsöverringar och den glädje det ger henne. Hon menar att det är en igenkännandets glädje, där hon gläds tillsammans med eleverna.

*Ja det är ofta att man ser den där glimten att: Ja just det, så var det! Så funkar det! Så är det! [...]
Ja det är som högsta vinsten på Lotto! (Dagny 51:53)*

Dagny jämför känslan med att vinna *högsta vinsten på Lotto!* En intressant jämförelse i sammanhanget eftersom drivkraften i vadslagning och tärningsspel är möjligheten att vinna. Så hålls spelet vid liv. Det som eftertraktas är att erfara lyckoruset över vinst på nytt. Dagny beskriver en sådan drivkraft i sitt arbete i glädjen över att få se barn upptäcka och lära. Att ha erfarenheter av situationer då eleverna upplevt att de lärt och att veta att arbetet rymmer en potential att få vara med om detta omigen, talar lärarna om som en morot i arbetet.

Lärararbetet rymmer en hel del motstånd som ska övervinnas. Att känna glädje i arbetet sporrar Kajsa att gå vidare trots att hon ibland upplever motgångar och svårigheter. Elever som kämpar och inte når målen talar lärarna om som bekymmer som hör till arbetet och som de ibland får kämpa med tillsammans med eleven under lång tid. Det kräver tålamod och ork att motivera både sig själv och eleven. Utdelningen av arbetsinsatsen låter kanske vänta på sig och då är stunder av vardagsglädje i arbetet en kraftkälla.

Ja men det [glädje i arbetet] sporrar ju mig att gå vidare. Om jag bara skulle känna, alltså det är ju mycket motstånd, elever som inte når målen och allt det här. Men skulle man bara känna det så skulle man ju inte orka, det är ju viktigt. (Kajsa 59:59)

Glädjen förknippas på ett tydligt sätt med kraft för att orka och för att driva arbetet framåt, i Kajsas berättelse. Lärarna berättar om glädjen som en hjälp att klara av en ofta kravfull och intensiv arbetsvardag.

Cecilia beskriver träffande hur hon som en bläckfisk försöker räcka till för alla eleverna som befinner sig på olika kunskapsnivå och i olika sinnesstämningar. Det som tycks utmärka glädjen som en drivkraft i klasslärararbetet är just i de fördjupade relationerna till eleverna och den intensiva vardagen på klassrumsgolvet. Både Kajsa och Cecilia menar att glädjen är viktig att känna för att de ska orka och spurras att arbeta vidare. Även här är glädjens basala funktion i arbetet synlig – den medför stabilitet. Samtidigt framträder dess betydelse som något att hämta styrka och kraft ifrån.

Det är ju jätte ..., det är ju hur stor del som helst egentligen. Ska man jobba med människor, det är ju trots allt ett otroligt intensivt jobb vi har, man är ju en bläckfisk hela dagarna med alla 21, som jag har just nu då, som behöver en på en gång. Alla ligger på olika nivåer och de är olika i sinnelag och alltihop, så det kräver verkligen att man gillar jobbet. Att man försöker själv skapa glädjesituationer och ha kul ihop alltså. (Cecilia 18:18)

Cecilia fokuserar det som är utmärkande för yrket och varför drivkraften i arbetsglädjen är så betydelsefull. Lärararbetet är mellanmänskligt och att arbeta med unga människor och vara delaktig i deras utveckling och lärande är energikrävande. *Det är ju trots allt ett otroligt intensivt jobb vi har*, säger Cecilia. Att arbetet har en så hög intensitet gör stunder av glädje i arbetet extra betydelsefulla. Hon talar om betydelsen av att *skapa glädjesituationer och att ha kul ihop*, vilket ger energi i arbetet.

Lärarna säger att det krävs att man gillar jobbet och upplever glädje för att orka. Lärares beroendeställning till eleverna för att erfara arbetsglädje är karaktäristisk för arbetsglädje som en drivkraft i deras arbete. Det är för att orka vara aktiv och engagerad i mötet med eleverna som glädjen framför allt behövs. Detta möte framställs som intensivt och krävande – här behövs mycket kraft och energi.

Glädjens kraft som längtan

Arbetsglädje som kraft hör också samman med längtan. Den innebörd som hör till längtan är en glädje som är kraft över tid och som drar samman. Lisa ger uttryck för hur glädjen innebär lust och drivkraft i arbetet. Hennes beskrivning visar på hur längtan efter att genomföra planering och nya idéer i klassrummet driver henne.

Ja men det [arbetsglädje] är ju hela viljan att gå till jobbet som hänger ihop med det. För känner du ingen glädje liksom kring det du gör hela dagarna så finns det ju ingen längtan efter att gå bit eller nya arbetsuppgifter eller så. Man kan ju liksom sitta hemma och planera och se och tänka framför sig hur det här kommer bli liksom: Vad jag längtar till nästa dag! För man liksom vill göra det här nu! Ja, likadant när man sitter på föreläsningar, ja just det att man hela tiden kommer på, man skriver små anteckningar i kanten och då kan jag känna att jag har ju barn med, det här gäller för eleverna i skolan och det här för mina egna barn. För man kopplar hela tiden till, för man är sugen på det där. Den boken har jag hemma, den måste jag kolla i och läsa mer om, det låter spännande, och så vidare. Så sådant gör ju, vi har ju fått förmånen att åka två gånger den här terminen på LUC föreläsningar med Caroline Liberg och Monica Westlund. Och jag känner: Oh vad härligt, vad det ger mycket positiva effekter inför just arbetsglädje och jag känner att: Ja precis, jag är på rätt spår liksom eller det där kan jag tänka på också. Både att man får bekräftelse på det man gör, att det håller och att man också får en riktning på det man gör. (Lisa 102:104)

Glädjen är själva grunden för att vilja gå till jobbet, men den är också något mer. Lisa menar att glädjen i de vardagliga arbetsuppgifterna föder en längtan. Glädjen över det kommande mötet med eleverna i skolan väcker en längtan hos henne. När hon får uppslag och inspiration i andra sammanhang längtar hon efter att omsätta dem i klassrummet. Hennes arbetsglädje kretsar runt klassrumssituationen och mötet med eleverna, men också kring förberedelse och inför nästa arbetsdag. Den drivkraft som Lisas längtan rymmer är riktad mot det som ligger framöver samtidigt som hon känner en längtansfull glädje i stunden.

Hela citatet ovan beskriver glädjens sammanflätning med hela Lisas tillvaro. Den rör både arbetsliv och familjeliv. Lisa har själv barn hemma som är något yngre än eleverna i skolan och det som hon får ta del av i till exempel en föreläsning kan ge henne idéer och uppslag både om vad hon vill göra i arbetet med skoleleverna och hemma på fritiden med sina egna barn. Lisa lyfter fram drivkraften i önskan att genomföra nya uppslag och idéer. Vid planeringen hemma kan hon fantisera om hur det kommer att bli att genomföra de olika idéerna dagen därpå. Att föreställa sig morgondagen väcker en längtan hos Lisa att vara där och se hur hennes planer blir verklighet. Vi kan känna igen detta som glädjefyllt, att tänka ut nya idéer och annorlunda uppgifter väcker en längtan och iver att få genomföra dem.

Lisas längtan är det som sammanför alla de nya uppslag, intryck och idéer som hon får. Att göra meningsfulla och ändamålsenliga lektioner för eleverna är en längtan och en drivkraft som kommer av den glädje Lisa känner i sitt arbete. Denna längtan bidrar till att rikta olika intryck som Lisa gör. Hon menar att hon hela tiden kopplar saker som hon möter till arbetet därför att hon är sugen på sitt lärararbete. Föreläsningar hon lyssnar på kan både bli en bekräftelse på det hon redan gör men också vägvisare i det fortsatta arbetet. Denna längtan är en långsiktig drivkraft hos Lisa i hennes arbete och ger arbetet fokus och mening. Men hon talar också om att hon längtar till dagen därpå när hon ska få möjlighet att genomföra det hon har planerat.

Lärarna ser fram emot den arbetsdag som ska komma då planeringen ska sjasättas tillsammans med eleverna. Hur utfallet blir är naturligtvis olika. Flera av lärarna talar om att de ibland måste kasta om i sin planering eftersom arbetet rymmer mycket som inte kan förutses. Ibland blir det bättre än planerat, men ibland går planerna helt om intet och lektionen blir mycket sämre än planerat. Om själva genomförande blir roligt och bra är det naturligtvis en källa till arbetsglädje, men i deras berättelser framträder arbetsglädje som längtan och förväntan i arbetet. Arbetsglädje innebär en längtan till det som ska komma, den pekar framåt i deras arbete. Arbetsglädje som längtan och drivkraft ger arbetet riktning och mening.

Glädjens ambivalens i möten som ger och tar energi

Att arbeta med människor innebär att bygga relationer och gemenskap, vilket uppfattas av lärarna som en källa till glädje när samspelet fungerar. Men allt arbete med människor är också krävande och kan ibland vara väldigt tufft. Det är både samspelet med elever och med kollegor och föräldrar som ska fungera. Lärarna beskriver i samtalen denna dubbelhet av att det som är den främsta källan till glädje i arbetet också är det som är mest krävande och som kan utgöra ett hinder för arbetsglädje. Att vara engagerad i elevernas liv är en viktig del av arbetsglädjen även om det kostar på. Sara förknippar arbetsglädje framför allt med möjligheten att få arbeta med människor.

Nej, men att jobba med människor, det är ju det [som är arbetsglädje]. Även vi vuxna är ju väldigt nära, det är ju inte något ensamarbete precis, det är det ju inte. Utan det är ju väldigt mycket möten med andra vuxna, det är det ju också. Och det är trevligt, samtidigt som det är tufft. (Sara 23:23)

Enligt Sara är lärararbetet inte bara ett mellanmänniskt arbete, utan det innebär att arbeta *väldigt nära* både barn och vuxna. Närheten handlar i hennes beskrivning om samarbete, då hon menar att lärararbetet *inte är något ensamarbete precis*. De olika arbetsmoment och arbetsuppgifter som ska göras under dagen sker i samverkan med barn och vuxna. Att arbetet innebär hela dagar tillsammans med barn är självklart, men Sara påpekar att det också innebär *väldigt mycket möten med andra vuxna*. Det är dessa mellanmänniska möten som bidrar till glädjen i arbetet och något som Sara säger är trevligt. Men hon flikar också in att alla dessa möten med människor under en arbetsdag inte bara är en källa till glädje utan att det *samtidigt* är tufft. Sara beskriver arbetets mellanmänniska karaktär som en viktig del av glädjen, men påpekar inte bara att det skiftar och ibland är roliga möten och ibland mindre roliga utan att det är både och samtidigt. Glädjen i relation till de mellanmänniska aspekterna av arbetet rymmer denna ambiguitet.

Även Anna talar om mötet med barnen som den enskilt viktigaste källan till glädje som drivkraft. Men det är ett kraftflöde som äger rum i samspelet mellan lärare och elev och som är både ett givande och ett tagande.

Det är absolut mötet med eleverna, mötet med barnen, det är det som man får energin av tycker jag. Det tar jättemycket energi, men man får så mycket tillbaka, för det mesta. Det tycker jag är arbetsglädje, när man har kämpat med något, eller man har kämpat med någon enskild elev och sen känner man: Åh, det har lossnat och att den här är på väg. Åh, det är så underbart! (Anna 46:46)

Den dagliga interaktionen ger inte bara energi utan, den *tar också jättemycket energi*, enligt Anna. Hon betonar den kraft som hon upplever att relationsarbetet tar genom att förstärka ordet *mycket*, med *jätte*. I samma andetag säger hon att *man får också mycket tillbaka*, och så lägger hon till: *för det mesta*. Ambivalensen när Anna berättar är tydlig.

Anna och Sara är inte ensamma om att erfara denna dubbelhet i mötet med eleverna. Lärarna nämner relationen till eleverna som arbetsglädje, men de talar också om hur detta möte är intensivt och därmed både tar och ger energi. Dessutom kan skolarbetet rymma svårigheter vilket Anna beskriver. Det kan ha varit kämpigt både för elev och också för lärare, vilket till slut förhoppningsvis reder ut sig så att eleven kommer förbi det som varit svårt. Glädjen i dessa stunder har sin grund i det motstånd och hårda arbete som ligger bakom. Det är en känsla av glädje i stunden som är förbunden med upplevelsen av befrielse. Anna säger att hon känner att *det har lossnat*. Det Anna refererar till är en glädjekänsla i stunden som hör samman med lön för möda efter hårt arbete. Hon delar dessa ögonblick med eleverna och de är naturligtvis energikrävande, men de ger också kraft tillbaka genom den glädje som väcks, både hos Anna och hos det enskilda barnet. Glädjen är en del i detta kraftfält genom att den innebär drivkraft.

Meningsfullhet som glädjens kraftfält

I sina berättelser knyter lärarna arbetsglädje till upplevelser av att finnas till för andra, och då framför allt att finnas till för eleverna. En av nycklarna till arbetsglädje i klasslärararbetet tycks finnas i möjligheten att rikta sin uppmärksamhet mot någon annan. Liksom bekräftelse och respons är en källa till glädje som kan uppfattas som dubbel ur ett etiskt perspektiv, det vill säga våra motiv är alltid grumlade, så är det på samma sätt med glädjen över att vara till för andra. Kanske är det just detta som är poängen, när det gäller upplevelsen av arbetsglädje, att det också finns ett stråk av egennyta i önskan att vara till för andra. När lärare upplever att de är behövda och till nytta för andra innebär det glädje och tillfredsställelse över situationen, men också över dem själva. Det är en ganska enkel och självklar win-win-situation och kanske just därför en viktig glädjekälla i arbetet. Arbete och nytta är starkt förbundna med varandra och ser lärare nyttan och meningen med sin arbetsinsats så upplevs ofta arbetsglädje.

5 RESULTAT

Det finns enligt Heidi en drivkraft i den glädje som är förbunden med att arbetet känns meningsfullt. Att se barn utvecklas och lära hör till det som hon räknar som väsentligt, bland annat därför att hon ser att hennes arbete gör skillnad och att det bidrar till glädje hos andra. Trots att det är krävande och arbetsamt överväger känslan av att göra ett betydelsefullt arbete.

Och det är verkligen glädje att se barn utvecklas, se barn kliva fram, ta för sig, utvecklas. När de lyckas och man ser det tindra i deras ögon och de kan känna glädje och stolthet. Ja det är det mysigaste som finns, det ger jättemycket. Emellanåt är det mycket slit, men det är väl värt det tycker jag. Jag tycker att arbetet med barnen känns jätteväsentligt och bra. (Heidi 50:50)

Sara talar också om den arbetsglädje som hör till att arbetet upplevs som meningsfullt. Hon förknippar glädjen med det ansvar som arbetet rymmer.

... man har fått ett annat ansvar också att känna sig delaktig i inläringen. Och det har ju blivit så även i förskolan. Och det gör ju, tycker jag, en glädje i arbetet, att man känner att det man gör är viktigt. Och ännu mer tycker jag att det är att arbetet med de små barnen blir viktigare och viktigare, att folk har fattat det. Så det känns ju bra! Att man känner att man gör ett viktigt jobb är ju arbetsglädje. Så att det inte bara struntas i om man gör det eller inte. (Sara 24:24)

I sitt lärararbete känner Sara att hon är delaktig i barnens lärande och att hon har ett ansvar. För henne är det en glädje i arbetet att känna att det hon gör är viktigt. Det är också av betydelse att arbetet med de yngre barnen ses som viktigt i samhället i stort, det bidrar till hennes känsla av att göra ett betydelsefullt arbete.

Lärarna talar om sitt arbete som meningsfullt och att det hör samman med deras upplevelse av arbetsglädje. Arbetsglädjen hos Gry är förbunden med att känna att hon har gjort nytta. Även de dagar då hon inte har kunnat genomföra det hon har planerat i förväg, kan rymma denna känsla.

Jag kan ju komma till skolan här och ha planerat hur mycket som helst och gjort i ordning böcker och sådant och så plötsligt så händer det en grej. Nej, men nu skiter jag i det! Nu gör vi något helt annat utifrån den situation som har uppstått. Då kan jag känna att idag har jag gjort något nyttigt. Även om jag inte har gjort någonting av det som jag hade tänkt, så kan jag känna att jag har kunnat åstadkomma något bra genom att möta barnen i deras situation där och då. Det känns bra att göra. När jag lyckas med det så upplever jag arbetsglädje. (Gry 40:40)

Om Gry upplever att hon har kunnat åstadkomma något bra i de situationer som uppkommer i mötet med eleverna leder det till arbetsglädje. Gry knyter arbetsglädjen till nytta och tillfredsställelse över ett väl genomfört arbete, därför

att hon har kunnat göra skillnad för barnen och varit lyhörd i sitt bemötande. Gry talar om denna känsla av att vara till för eleverna här och nu, som något som känns bra. Arbetsglädjen är förbunden med det som lärarna ser som väsentligt och betydelsefullt i deras arbete. Det kan både handla om att vara involverad i barnens lärande men också att anpassa arbetet utifrån de situationer som uppstår och möta eleverna i hela deras person.

Till den arbetsglädje som hör samman med att arbetet upplevs som meningsfullt knyts även känslan av att vara behövd. Tildas egen upplevelse av att hon är betydelsefull bidrar till hennes arbetsglädje.

Man känner att man behövs, det är nog det största liksom man kan känna, att gå till ett arbete och känna att man behövs, att det är någon som ser en när man kommer och ja man möts utav barn som kanske bara säger hej eller har de något att berätta eller är de bekymrade. Ja så känner jag när jag går till skolan och så länge jag gör det så känns det ju roligt. (Tilda 51:51)

Tilda beskriver det som den största glädjen i arbetet att känna att hon behövs. I samtalen med lärarna beskriver de känslan av att göra ett viktigt arbete som något som bidrar till deras erfarenhet av glädje i arbetet. Det handlar både om att ha ansvar för barns lärande, men också att vara involverad på olika sätt i deras vardag och att själv bli sedd och uppmärksammas som en person som eleverna känner gemenskap med och förtroende för.

I Saras berättelse framkommer en tvetydighet i relationen mellan arbetsglädje och mötet med eleverna. Hon upplever även att de situationer då hon måste sätta gränser rymmer en sorts arbetsglädje som hon menar hör samman med att göra skillnad och vara till för någon annan.

Det är mysigt [arbetet med eleverna]. Visst de kan vara jobbiga ibland men de ger så mycket. Det är ett givande som är positivt men det tar också. Jag känner att jag är betydelsefull oavsett om jag är arg och måste sätta gränser och ställa krav eller om jag behöver ge tröst. Jag känner att jag behövs. Jag känner nog mer det nu, jag tänkte inte så mycket på det förr. (Sara 96:96)

Liksom tidigare talar Sara om att arbetet med eleverna är *mysigt* och att eleverna ger *så mycket*, vilket är positivt. I samma andetag säger hon att detta möte med eleverna också *tar*, vilket kan tyckas vara ett ganska kraftfullt uttryck. Men ordet beskriver hur det tar kraft och energi. Sara talar om situationer som vid första anblicken inte verkar rymma glädje så som att *sätta gränser, ställa krav* eller *ge tröst*.

Men hon beskriver själv varför hon menar att dessa situationer rymmer arbetsglädje med orden: *Jag känner att jag behövs.*

Eleverna både tar och ger energi och glädje. Men oavsett om lärarna upplever att de är arga eller glada i mötet med eleverna så är det meningsfullt. Att uppleva att deras arbetsinsats är betydelsefull bidrar till arbetsglädje. Arbetsglädjen hör alltså samman både med positiva känslor som att vara glad men även med upplevelser av ilska, att sätta gränser och att ge tröst. I det senare fallet knyts glädjen till känslan av meningsfullhet i arbetet och att göra skillnad.

Lärarna beskriver glädjen i arbetet som något fundamentalt och av största betydelse. Glädjen pekar på det som är väsentligt i arbetet. Det lärarna förknippar med arbetsglädje är det som de uppfattar som mest betydelsefullt i deras arbete, nämligen mötet med elever och kollegor. De drag som framträder i lärararbetet när arbetsglädjen ställs i fokus, är de dimensioner i arbetet som lärarna menar är de viktigaste. Det är också därför som glädjen uteblir när de upplever att deras fokus riktas mot det som är oväsentligt och perifert. Arbetet upplevs som fragmenterat och uppgifterna framträder som meningslösa. Glädjen har därför en betydelse i arbetet genom att den är förbunden med det som gör arbetet meningsfullt, det är alltså inte bara så att lärarna upplever glädje över att de har ett meningsfullt arbete, utan glädjen ringar in det som är av betydelse.

Glädje som kraft att hantera motgångar

Detta resonemang leder oss in på ytterligare en funktion hos arbetsglädje som kraft, nämligen dess betydelse för att hantera motgångar. Ronja beskriver hur glädjen i arbetet bidrar till kraft att hantera motgångar och ta sig igenom det som är svårt. Hon berättar att hon upplever att glädjen bidrar till att hon orkar med perioder som är kämpiga och att hon hittar tillbaka till det som är roligt igen. Ronja berättade tidigare att arbetsglädjen medför att hon *orkar gå igenom det jobbiga och sen fortsätta* (Ronja 58:58). Arbetsglädjen är i Ronjas beskrivning en riktning och vägvisare i arbetet även när det är svårt och tungt. De erfarenheter av glädje i arbetet som hon bär med sig blir något att minnas och att sträva mot. Hon fortsätter att berätta om vilken betydelse arbetsglädje har för att hantera svårigheter.

LÄRARES ARBETSGLÄDJE

Ja alltså, för i början tyckte jag att det var ganska jobbigt här på en ny skola, jag och ... så nu känns det ju lättare när jag har kommit tillbaka till att jag känner mig trygg med det här arbets sättet och jag känner eleverna. Så är det lättare. Ja men, det [arbetsglädje] gör nog att det känns lättare, även att ta motgångar. För att kommer motgångar när man har jobbigt, då blir det en jättestor grej även om den inte är så stor. Ja, jag tror att det är viktigt. För det var lite kämpigt här i början på bösten. (Ronja 59:60)

Det är lättare att ta motgångar om lärare känner arbetsglädje och glädjen bidrar till att lärare hittar tillbaka till det som är roligt. Eventuella problem som tornar upp sig dämpas av glädjen och tillskrivs inte lika stor betydelse. Det motverkar det som brukar kallas ”en storm i ett vattenglas”. Ronja refererar till ganska nyligen gjorda erfarenheter då hon bytt skola och upplevt omställningen som stor och arbetet med att lära känna elever, kollegor och skolans kultur som krävande. I hennes beskrivning knyts glädjen till tröst och hopp i svåra situationer. Glädjen innebär hopp. Tidigare erfarenheter av glädje i arbetet, blir något att hålla fast vid, hämta styrka ur och sätta kurs mot igen. Ronja beskriver hur arbetet känns lättare när hon hittat tillbaka till den glädje i arbetet som innebär en stabilitet och trygghet i relation till arbetssätt och elever. Att känna sig trygg i arbetet är av betydelse för lärares arbetsglädje.

Glädje som hopp visar också hur glädjen drar lärarna tillbaka till det som är roligt i arbetet, det som ger kraft och energi, lust och vilja. Per talar också om glädjens funktion i tuffa perioder och hur den bidrar till att lätta upp en annars tuff och stressig stämning i kollegiet. Han menar att skämt och humor är speciellt betydelsefullt i dessa perioder. Att kunna skoja och skämta lättar upp men knyter också kollegor samman mitt i all stress.

Ja det tror jag nog. Alltså jag ser ju tydligt när det inte är så roligt på jobbet och alla är stressade och pressade och det är ju en sådan period nu då kanske. Men sen ser jag ju att även om det är en sådan period när det är ganska mycket och jobbigt just nu, så kan man ju ändå ha den här glädjen emellan sig ibland och skoja lite och skämta lite och lite roliga kommentarer eller så. Det är ju viktigt att lätta upp stämningen lite så också, kanske speciellt nu när det är lite tufft. (Per 87:87)

Pers beskrivning av hur humor och glädje fungerar för att motverka det svåra är till sin karaktär ett avbrott, något radikalt annorlunda än den rådande stressiga stämningen. Ett välkommet och avslappnande skratt, tillsammans med kollegor över en rolig kommentar. Per använder ord som *pressade* för att beskriva hur han och kollegorna känner sig under den tuffa arbetsbördan och glädjen som något

som kan *lätta upp*. Glädjen framträder som ett redskap för att lätta upp det som är pressat – den blir ett efterlängtat avbrott i vardagen.

Ofelia menar att man till och med kan lära sig att skratta åt det som är svårt. Skrattet har en befriande effekt och även om svårigheterna kvarstår ger det en känsla av att dela samma omständigheter och att skratta tillsammans åt eländet hjälper till att hantera det som är svårt, åtminstone för stunden.

Och även det jobbiga kan man faktiskt lära sig att kunna skratta åt. Jag har jobbat ganska mycket med elevassistenter, det har jag inte nu i den här klassen, men annars. Och jag vet att vi någon gång skrattade, jag och en som jag jobbade med, så att vi grät, bara för att bearbeta det, när vi pratade om det då. Och det är ju skönt, det blir ju, det är ju en trygghet i den arbetsglädjen, när man kan ha det så. Så blir det ju med dem som man har allra närmast. (Ofelia 55:55)

Kanske skratt och humor är bland de viktigaste sätten vi har för att stå ut med det som är svårt i vardagen. Lärarna menar att det både är skönt och känns befriande och tryggt att kunna skratta mitt i svårigheterna.

Arbetsglädjen är en drivkraft när mötet med eleverna är tungt och arbetsamt. Felicia berättar om glädje i arbetet som gav drivkraft även om klassen inte var så kul att jobba med. Det som blir synligt här är glädjen över själva arbetsuppgifterna. När hon började som lärare arbetade hon på en skola som genomgick en större renovering. Klimatet i klassen var tufft och det var en utmanande arbetsuppgift där hon fick kasta sig ut och stå på egna ben. Hon beskriver ett driv i arbetet som gjorde det roligt även om omständigheterna var svåra.

Och det var en stor skola, under en renoveringsperiod, så man fick liksom ett klassrum med en klass och sen hade jag ju tack och lov en kollega i klassrummet bredvid. Men man hade inte tid att hjälpa varandra, kan jag säga, utan man fick klara sig själv. Och då gällde det liksom att få ihop det med klassen och med barnen. Och där stod man och skulle fixa det här på något sätt och det var ingen rolig klass, men ändå så kände jag ett sådant driv liksom och tyckte att det var kul. (Felicia 18:18)

Felicia var nyutexaminerad lärare, arbetsplatsen var rörig på grund av ombyggnation, hennes anställning var bara ett vikariat och klassen var inte helt enkel att arbeta med, men ändå upplevde Felicia ett driv i arbetet och att det var kul. Kanske var det utmaningen och att allt var nytt för henne som bidrog till upplevelsen av glädje, något av nyhetens behag. Men arbetsglädjen i detta sammanhang är framför allt den utmaning som ligger i att försöka få ihop en elevgrupp och tillfredsställelsen över att det fungerade trots rådande omständigheter. En glädje över att övervinna hinder och svårigheter. Felicia prövar

vingarna i ett nytt arbete och ser att de håller även under ganska tuffa omständigheter, vilket ger en stärkt självkänsla och belåtenhet över den egna arbetsinsatsen. Denna känsla förstärks av att det ställs höga krav på lärares arbete och att det råder en ganska stor frihet att utforma arbetsdagen på egen hand. Felicia lyckas ro båten i hamn trots att det inte fanns tid och möjlighet att ens få hjälp av en mer rutinerad kollega. Hon får en egen erfarenhet som med all rätt ger en stärkt tilltro till den egna förmågan.

Även Anna talar om sina första erfarenheter som ny lärare och hon menar att trots att det var en tuff start så känner hon en glädje över att hon klarade av det och det har inneburit en drivkraft och styrka i hennes fortsatta arbete. Drivkraften och glädjen ligger här i att ha övervunnit hindren och gått stärkt ur erfarenheten.

Som min första klass, det fanns inte någon som hade det normalt, utan det var allting. Det var min första klass. Det fanns anorexi, alkoholism, det fanns ADHD, damp hette det på den tiden, alltså det fanns allt. Då skulle jag egentligen ha tänkt att jag ska nog inte jobba med det här längre, men jag ska säga att det året har nog säkert gett mig grunden till vad jag är idag för lärare. För jag klarade det året, då klarar jag hela världen, så kände jag. Då gick jag hem och grät på eftermiddagarna (Anna 73:73)

Glädjen som en drivkraft har i dessa situationer också karaktären av en tillfredsställelse över den egna arbetsinsatsen som innebär drivkraft i nya arbetssituationer. Erfarenheter från tuffa perioder utgör en viktig utgångspunkt för att förstå och värdera den nuvarande arbetssituationen. De erfarenheter man har gjort under dessa svåra omständigheter ger en trygg grund för det fortsatta arbetet som lärare. Anna ser tillbaka och säger att känslan efter hennes första yrkesverksamma år är att *jag klarade det året, då klarar jag hela världen*.

Att glädjen lämnar avtryck i form av drivkraft och energi i arbetet är alla lärarna överens om. Även här är glädjens fundamentala funktion tydlig, den måste finnas där för att bidra med lust att genomföra arbetet. Den är bränsle för att orka i ett intensivt och krävande arbete och för att kunna engagera sig i eleverna. Glädjen finns också som en längtan över att utveckla och utforma arbetet tillsammans med barnen så att det blir varierat och innehållsrikt. Finns det en glädje över det dagliga arbetet medför det en längtan att engagera sig ytterligare i planering av till exempel lektionsinnehållet eller arbetsuppgifter för eleverna. Lärarna använder sig av sin fantasi för att försöka framställa för sig

själva hur eleverna kommer att uppleva det som planeras och de är angelägna om att de idéer som de planerar ska vara roliga både för dem själva och också för eleverna. Glädjens avtryck i arbetet så som kraft och energi beskriver lärarna som något som skapar längtan och lust i arbetet.

Kraft att göra ”det lilla extra”

Arbetsglädje som kraft hör samman med att vilja göra något utöver det vanliga. Marita talar om inspiration och att hitta på nya idéer som något som är roligt och ger henne lust och ork att göra lite extra och roliga saker i undervisningen.

Ja men det jag vill göra det är ju att hitta på saker som jag ska göra med barnen som jag tycker är kul, som är spännande och utvecklande. Att göra lite extra och så. Allt, hela den biten, det är ju roligt att hitta på. [...] att jobba ihop med parallelllärarna för då har man precis samma, då har man ju samma årskurs. [...] Det tycker jag är roligt, att sitta med dem och planera vad man ska hitta på och knäcka lite för att hitta på och göra roliga grejer. (Marita 36:36)

Att både planera på egen hand och låta sig inspireras av kollegor i den gemensamma planeringen är roligt. Marita poängterar att det är roligt att tänka ut saker som hon själv tycker är *kul, spännande och utvecklande*. Själva planerandet är kreativt och lusten och viljan att göra det lilla extra kommer av glädjen i arbetet. Av Maritas beskrivning förstår vi att detta är lustbetonat och engagerar hennes fantasi. *Det är ju roligt att hitta på*, säger hon.

I själva planerandet finns en förväntan och en tydlig inriktning på det som ska genomföras i klassrummet. Att hitta på roliga lektionsupplägg är sammanlänkat med spänning, förväntan och entusiasm. Denna glädje handlar både om planerandet inför mötet med barnen, att sitta och spåna kring nya uppslag och idéer, men också tanken på att genomföra det tillsammans med eleverna.

När lärarna beskriver hur glädjen är en kraft i deras arbete så talar flera av dem om större projekt som de inte skulle ha varit delaktiga i eller drivit igenom om dessa inte hade rymt så mycket glädje. När de talar om dessa situationer så beskriver de att de varit tidskrävande och att de inneburit en avsevärt större arbetsbelastning än vanligt, men att detta varit helt i sin ordning eftersom de samtidigt upplevt så mycket arbetsglädje. Arbetsglädjen ger den kraft och energi som behövs för att göra den extra ansträngningen. Glädjen bidrar med lust och kraft att engagera sig i arbetet.

Ingrid berättar om hur glädjen över att planera med kollegor och inspireras av varandra bidrar med lusten att vilja göra det lilla extra i arbetet. Hon berättar om teman, som de har arbetat med tillsammans i flera klasser på skolan, som en erfarenhet av hur glädjen skapade möjligheter för att göra något utöver det vanliga.

Till exempel för några år sedan så jobbade vi ju ihop, jag och LISA och Ulrika och två kollegor som är i sexan nu, med någonting som vi kallade BBC. Det var klasserna B, B och C, tre stycken klasser. Vi gjorde små teman tillsammans och det var ju jättemycket extra jobb. Oerhört mycket, vi satt på kvällar, vi satt på helger och vi gjorde och grejade. Men det var inte jobbigt för alla var så med på det. Vi tyckte det var så fantastiskt roligt! Sedan hade vi små uppspelningar, eller rätt så stora, i aulan där vi bjöd in föräldrar och sådär. Vi hade BBC Salonger. Då var vi nere först i Malmö och kollade på Wallmans salonger för att få lite inspiration, sen gjorde vi det med ungarna här. Och vi hade matgäster, över tvåhundra stycken och så kom eleverna in och serverade på fat och brickor. Det är ju hur häftigt som helst! Ånglamorgon hade vi här jättetidigt en morgon, då de kom och var änglar. Det var suveränt! Resan genom kroppen och Julresan kallade vi någonting. Vi hade lucköppning framme på scenen och rimstuga och grejer. Det är verkligen lite extra kan jag känna. [...] Stor utdelning [sagt med eftertryck], man får otroligt mycket igen när man gör sådant. Men då krävs det ju att man är rätt så lika som de som man jobbar tillsammans med och att man drar åt samma håll. Det är jätteviktigt! Och att man är några stycken, man kan inte göra det om man är två eller tre, det är för få. (Ingrid 21:22)

I Ingrids exempel på gemensamma temaarbeten blir det tydligt att det handlar om både extra arbetsinsats och extra utdelning när temat planeras, genomförs och avslutas. Avslutningarna på de olika temaarbeten som de genomfört är dessutom fest- och högtidsstunder. Detta bidrar till upplevelsen av att det är något utöver det vanliga som de gjort. Ingrid beskriver en kollegial glädje över att planera och genomföra arbetet tillsammans och den extra inspiration och kraft den medför. Och utdelningen tillsammans med eleverna är stor, poängterar hon. Hon får lön för det nedlagda arbetet i form av tillfredsställelse och glädje.

Lärarna menar att dessa möjlighetsrum att göra något utöver det vanliga är det allra bästa med jobbet. Det är grädden på moset! Ingrid säger: *att det allra bästa med det här jobbet är när man kan göra det där lilla, lilla extra.* För att kunna göra detta är samspelet både med kollegorna och med eleverna viktigt. Om det ska framstå som möjligt att göra något annorlunda och extra i arbetet så är ett grundvillkor för lärarna att de upplever att de fortfarande har kontrollen. För att erfara glädje måste struktur och spontanitet följas åt.

5 RESULTAT

Men materialet man jobbar med [elevergruppen] spelar ju oerhört stor roll för vad man kan göra. Jag kan tycka att det allra bästa med det här jobbet är när man kan göra det där lilla, lilla extra. Och det är svårt att göra när man har en klass där man måste vara på en basic-nivå och man inte kan spreta ut för mycket för då blir det en enda röra. (Ingrid 20:20)

Glädjen i ett fungerande samspel med eleverna utgör en möjlighet att kunna göra det lilla extra. Den ger kraft och lust att engagera sig mer i arbetet och genomföra nya planer och idéer. Finns det glädje och inspiration i att planera tillsammans med kollegor i ett väl fungerande arbetslag som kan medföra kraft att göra större temaarbeten tillsammans. Dessa projekt är ofta arbets- och tidskrävande. Glädjen är en belöning när arbetet slutförs, men inte bara det, den finns med under både planering och genomförande och fungerar som ett möjlighetsrum och en drivkraft för att vilja ge sig i kast med dessa projekt.

Exkursiv analys

Lärarnas arbetsglädje innebär en kraftkälla i arbetet. Glädjens kraft är både uppehållande, så att den ger ork, och en framåtdrivande kraft. Allt arbete upplevs lättare att genomföra om det rymmer glädje. Men glädjen underlättar inte bara arbetet, den driver också på och skapar engagemang. Sartre (1990) beskriver hur känslan färgar hela tillvaron så att den framstår annorlunda. Så kan arbetsglädje förändra en situation som upplevs betungande och hopplös, till överkomlig och utmanande. Likaså har glädjen i arbetet en sammandragande kraft kring det som lärarna beskriver som meningsfullt och väsentligt.

Emotioner har en speciell kvalitet i sin förmåga att sammanbinda (Mazis, 1993). Deras sammanbindande kraft gäller för allt som omger oss som människor, men är allra tydligast i relation till andra. Det finns en specifik styrka, ett framhävande av emotionella krafter, genom känslans förmåga att relatera oss till andra och annat. En persons tidigare erfarenheter av relationer och samspel lämnar varje människa med en specifik laddning. Denna laddning ger olika kombinatoriska möjligheter och ett specifikt sätt att komma i relation till världen och andra. En persons kapacitet att samspela gör att olika situationer manifesterar sig som möjligheter och att andra aldrig ens kommer i spel (ibid.).

Lärarna beskriver den lust och motivation som de förknippar med arbetsglädje som kraft, som påtagligt verksam i arbetet. Känslornas cirkulära flöde kan appliceras för att förstå detta flöde av kraft (Mazis, 1993). Emotioner är

hela tiden i tillblivelse i denna rörelse som slungar oss ut i relation till världen, liksom drar oss samman genom att de återvänder till oss. Så hämtar lärarna kraft i mötet med eleverna men de ger också ut kraft. Samspelet med kollegor och elevernas respons har en avgörande betydelse för lärarnas erfarenhet av arbetsglädje som drivkraft. Det är ett flöde av kraft i alla relationer, men ett positivt samspel ger mer kraft tillbaka. Konflikter, sura miner och likgiltighet dränerar kraft och vilja i arbetet.

Det finns ingen säker källa för att söka känslomässig mening i andras handlingar, men ett av de bästa tecknen är ansiktet, dess vanemässiga och tillfälliga minspel gör ansiktet uttrycksfullt (Mazis, 1993; Merleau-Ponty, 2002). Hela kroppen är samordnade mönster av uttryck genom vilka vi erfar mening (Merleau-Ponty, 2002). Ansiktet hör till det mest detaljrika känslouttrycket vi har. Genom att följa och förstå den andres blick och fintrådiga ansiktsmimik försöker vi begripa den andres tankar och känslor. Lärarna talar om hur de hämtar kraft i elever och kollegors glada ansiktsuttryck. Att uppleva en intresserad och positiv respons hos eleverna talar lärarna om som näring. Det kan vara subtila tecken så som en ögonblinkning och gapande munnar, men kraftflödet upplevs som starkt. Lärarna beskriver hur de känner sig i samklang med eleverna.

Till glädjen som kraftkälla hör den längtan i arbetet som lärarna talar om. Den kraft som hör samman med längtan överskrider tid och rum. Glädjens kraft är en rörelse som hör till både närhet och distans. Detta är känslans magiska kraft (Mazis, 1993; Sartre, 1990). Genom den längtan som lärarna känner kan de dra lektioner, som de ska genomföra och elever som de ska möta dagen därpå, till sig. Känslan överbryggas tid och rum. Genom att föreställa sig hur olika lektionsupplägg kommer att genomföras och hur elevernas gensvar kommer att bli kan lärarna uppleva en glädje i längtan över det som ska komma. Denna längtan pekar också på en djupare mening i deras arbete. Deras längtan förknippar de med det som är betydelsefullt i arbetet.

Låt oss titta lite närmare på längtan som en del av lärarnas arbetsglädje. Heidegger (1992a) beskriver oss som inkastade i tillvaron. Vi föds in i världen utelämnade åt olika behov som vi behöver få tillfredsställda. Vi längtar, hungrar och törstar. Alla behov är inte av samma slag. Den finns en hierarki bland våra behov, där en del måste tillfredsställas för att vi ska överleva, andra är bara något som vi tycker oss behöva för att grannen har det och ytterligare andra behov

5 RESULTAT

måste vi få tillfredsställda för att livet ska vara meningsfullt. För att sortera bland alla våra behov kan vi vända oss till vår längtan. Vår längtan sträcker sig djupare än till den omedelbara behovstillfredsställelsen. Längtan pekar mot ett större och djupare behov än de fysiskt omedelbara – den anger en riktning för våra önsknings och handlingar. Längtan är förbunden med det som är relevant för våra intressen.

Schütz (1970) talar om detta som en relevansstruktur i vardagslivet. Han beskriver grovt fyra regioner av relevans, vilka inte är åtskilda utan sammanflätade. Den första är den värld som är inom räckhåll för oss, som vi kan handla i. Det är den sektor i världen där våra projekt kan förverkligas. Den andra regionen är inte omedelbart inom räckhåll för oss men är tydligt sammanlänkad med den genom att den till exempel erbjuder verktyg för att genomföra olika projekt som är för handen. Den tredje regionen rör det som för tillfället inte tycks ha några sådana samband med det som upptar vårt intresse. Denna region är relativt irrelevant för oss så länge ingenting inträffar som förändrar dess relevans för vårt dagliga liv. Till sist är det den fjärde regionen av relevans som upplevs som helt irrelevant för oss därför att vi inte ser att den har någon som helst möjlighet att påverka det som vi är involverade i och intresserade av. Glädje som längtan visar på hur de två första regionerna förbinds genom denna relevansstruktur. I det dagliga livet handlar vi utifrån intressen och problem och deras relevans för oss. Schütz (1970) beskriver även hur vårt erfarenhetsförråd gör att vi kopplar samman erfarenheter av olika slag så som främmande eller familjärt. Det innebär att vi till exempel strukturerar våra erfarenheter utifrån igenkänning, likheter och analogier med tidigare erfarenheter, men även skillnader. Glädje som längtan i lärares arbete innebär ett sådant aktivt sökande efter relevans och igenkänning.

Lärarna knyter arbetsglädje till längtan efter att gå till jobbet och att pröva nya idéer. Den längtansfulla glädjen sammanför nya uppslag, intryck och idéer som en drivkraft med ett större perspektiv på arbetet i sin helhet. Att göra innehållsrika lektioner för eleverna är en längtan och en drivkraft som kommer av den glädje lärarna känner i sitt arbete. Denna längtan bidrar till att rikta olika intryck hos lärarna även utanför den regionala värld som skolan utgör. Genom längtan och förväntan i arbetet sammankopplar de saker som de möter med arbetet därför att de har en positiv och förväntansfull hållning till sitt lärararbete.

Dessa intryck kan både bli en bekräftelse i det pågående arbetet och bidra med ledning i det fortsatta arbetet. Längtan är en långsiktig drivkraft hos lärarna som innebär en centrering kring det som är meningsfullt.

I glädjens sammanbindande kraft (Mazis, 1993) finns också en källa till att hantera motgångar. I intervjuerna talar lärarna om hur glädjen innebär kraft att bibehålla lugn och stabilitet i det som är bekymmersamt och svårt liksom något som drar dem tillbaka till det som gör arbetet meningsfullt och roligt. Dess innebörd gör att de inte glider ur kurs utan förmår ta sig igenom det svåra och gör att de hittar tillbaka till glädjen. Arbetsglädje som en kraft att hantera motgångar innebär också en lön för mödan och en tillfredsställelse över att arbetsinsatsen gett utdelning. Denna dimension av arbetsglädje har en innebörd som hör samman med friktionen i arbetet. I de stunder då lärarna talar om hur motstånd övervunnits har glädjen en annan karaktär. Det motstånd som övervunnits är en aspekt av arbetsglädje som fördjupar den. I dessa sammanhang har glädjen inte i första hand innebörden av tillfredsställelse utan närmast tacksamhet.

Det finns en specifik kraft i den rörelse som är förknippad med positiva känslor. Skratt är ofta avväpnande och befriande och lärarna beskriver dråpliga händelser som välkomna avbrott i vardagen. Dessa känslor har en uppåtstigande rörelse. Merleau-Ponty (2002) talar om hur vår kropp genomströmmas av en existentiell ström och så är vi till i en ständig meningsström. Ett ord som ”upp” har en kännetecknande rörelse för oss som refererar till hur hissen går upp, hur fotbollsspelaren sparkar en höjdare eller aktiekursen stiger liksom en upplyftande stämning hos en person osv. Det är en specifik mening som strömmar genom dessa exempel därför att de rymmer sin egen mening. Detta är inte en begreppslig mening utan en riktning i existensen (Mazis, 1993; Merleau-Ponty, 2002). Lärarna talar om en sådan existentiell riktning eller kraft hos glädjen då de talar om känslan som ”ett lyft” eller hur den ”bubblar upp” inombords. Glädjen har denna upplyftande existentiella kraft i deras arbete.

Arbetsglädje som närvaro

Hos lärarna knyts arbetsglädjen till deras personliga närvaro i rummet liksom elevernas engagerade respons. Att vara närvarande i elevernas upplevelser och

erfarenheter och på så vis kunna svara an och möta deras behov, beskriver lärarna som erfarenheter av arbetsglädje. Glädjen är till sin karaktär förbunden med hög närvaro. Detta gäller för glädjen som en känsla, eftersom känslan har en tydlig kroppslig och rumslig förankring, liksom för arbetsglädjen som en stämning. Jag har valt tre ord, närvaro, härvaro och flöde, för att fånga denna innebörd hos arbetsglädjen. Dessa är inte helt identiska men hör så tätt samman att de inte kan förstås var och en för sig. Tillsammans fångar de en innebörd av lärares arbetsglädje. Närvaro och härvaro är synonyma, men närvaro tydliggör glädjens tidslighet och härvaro tydliggör glädjens rumslighet och kroppslighet. Arbetsglädje som flöde hör samman med arbetsglädje som närvaro och härvaro men har starkt samröre även med övriga stödjande innebörder och är därför placerad sist bland de stödjande innebörderna.

Flera av lärarna talar om arbetsglädje som en känsla av närvaro, men de situationer de beskriver skiljer sig åt. Citaten belyser kvaliteter hos arbetsglädjen i relation till känslan av hög närvaro och olika situationer i lärararbetet som är förknippade med denna känsla. Den innebörd arbetsglädje har i dessa situationer är att den bidrar med fokus och engagemang.

Emotionell närvaro

Lärararbete är emotionellt och arbetets känslomässiga dimensioner visar sig också avgörande för möjligheten att erfara glädje. Lärare är personligt involverade i barns liv, deras utveckling och lärande. Just detta mellanmänniska drag återkommer lärarna till som den främsta källan till glädje i deras arbete.

Arbetsglädjen är inte *en* känsla utan många olika känslor och erfarenheter. Att arbetet är fullt av känslor av olika slag hör samman med att arbeta med människor. Det innebär både upplevelser av glädje och sorg. Lärararbetet upplevs både som trevligt och tufft och allt däremellan. Denna mångfald av känslor och möjligheten att få ge uttryck för olika känslor i sitt arbete är förknippat med arbetsglädje för lärarna. Känslor är något som är viktigt att både få uttrycka, förmedla och ta emot i arbetet.

Ibland så måste man ju kunna skratta åt sig själv och man måste kunna säga att: Nej, nu är det här precis pannkaka! Nu får vi börja om igen. Och det är väl lättare ju äldre man blir, att man inte är så prestigefyllt, det är man ju inte. Utan man vågar bjuda på sig själv, så är det väl ju äldre man blir.

LÄRARES ARBETSGLÄDJE

Man vågar skratta åt sig själv och det tror jag är befriande för barnen. Det blir inte den här konfrontationen. Och man vågar visa att man blir både lite ledsen och lite besviken. (Tilda 61:61)

Att som lärare få ge uttryck för de känslor man har så att eleverna ser att man faktiskt är en levande person av kött och blod som står framför dem är förknippat med arbetsglädje som emotionell närvaro. Att få visa känslor är befriande och fördjupar gemenskapen. Tilda menar att arbetsglädjen är förbunden med att våga visa känslor så som nedstämdhet och besvikelse. Ett känslomässigt engagemang i arbetet bidrar till möjligheten att känna arbetsglädje. På så vis är hela känsloregistret en möjliggörare för glädje i arbetet. I dessa sammanhang handlar det om en god atmosfär i relation till eleverna som gör att lärarna kan uttrycka olika känslor i sitt arbete. Det är alltså inte just glädje som erfars i stunden, men möjligheten att ge uttryck för det hon eller han känner bidrar till den glädje som blir till i en fördjupad relation till eleverna.

Men för att våga visa sig svag liksom stark och ge uttryck för olika känslor i mötet med barnen så behöver man vara trygg i sig själv och med eleverna. Tilda menar att glädjen är *befriande* och hon *vågar bjuda på sig själv*. Relationen blir mer avslappnad och hon kan vara sig själv, avspänd och öppen. Hennes relation till eleverna är inte bara en relation mellan lärare och elev, utan en personlig relation människor emellan. En sådan relation är eftersträvansvärd men också vanskelig eftersom du som lärare blir sårbar på ett personligt plan.

Arbetsglädje som emotionell närvaro är en förmåga i arbetet som hör samman med lyhördhet. Ofelia talar om detta känslomässiga samspel som något som lärare måste öva upp en förmåga att se och ta emot.

... att det är ett samspel. Inte bara mellan barnen, för det är naturligtvis glädjande, men det händer också något i relationen barn och vuxna. Ja, precis och därför måste man ju erkänna att det får man ta emot, det barnen vill ge. Men man måste ju ha en förmåga att se det. Det får ju inte vara att man bara slår ifrån, för jag tror faktisk att det kan vara så lite. (Ofelia 52:53)

Ofelia uttrycker att glädjen är det emotionella samspel som sker i relationen mellan barn och vuxna. Lärare måste erkänna och ta emot det barnen vill ge. Hon beskriver det som en gåva från eleverna som kräver en känslomässig lyhördhet för att upptäcka. För att erfara denna glädje måste läraren involvera sig och låta sig beröras emotionellt i relation till eleverna, vilket inte kan ske om man som lärare *bara slår ifrån sig*, säger hon. Citatet visar på att möjligheten att bli

känslomässigt berörd i lärararbetet är en källa till glädje som lärare kan gå miste om i fall de inte erkänner den.

Det är av betydelse att både våga engagera sig känslomässigt och att öva upp en känslighet inför det barnen vill ge för att upptäcka de emotionella dimensioner som arbetet rymmer. Förnuft och känsla står i ett ömsesidigt förhållande till varandra och lärares emotionella liv rymmer en specifik kunskap och kännedom i relation till arbetet. För att erfara glädje i lärararbetet finns ett behov av att vara vid sina sinnens fulla bruk, i uttryckets bokstavliga bemärkelse, för att kunna erkänna och ta emot det barnen vill ge. Lärarna beskriver det som en professionell förmåga.

Det märkliga här är att för att uppleva arbetsglädje behöver det inte alls vara just glädje som lärarna ger uttryck för. När det handlar om arbetsglädje som är varaktig över tid, så är det snarare möjligheten att få erfara en mängd olika känslor i arbetet som är avgörande. Gry reflekterar i vårt samtal över just detta att det är möjligheten att få vara involverad med hela sitt känsloregister som bidrar till upplevelsen av glädje.

Just att det är levande material, gör att jag vet ju inte riktigt vad som väntar mig. Men jag har bellre det och att jag får vara arg och glad och ledsen och sur och spela hela det här känsloregistret än att allting är lika, lika, lika [...] Och det är så mänskligt liksom, eller hur ... (Gry 23:26)

Gry fångar arbetets mänskliga karaktär i sin beskrivning. Att det är levande material, det vill säga barn, som hon arbetar med gör att det finns en stor portion av spontanitet och att det finns gott om utrymme att bli överraskad som lärare, både på gott och på ont. Att arbetet skiftar beror på att det är så mänskligt. Det mänskliga hör tätt samman med att visa känslor. Vi känner igen det i påståenden där vi refererar till känslökalla miljöer och sammanhang som omänskliga (Nussbaum, 1995). I lärarnas arbete visar sig en innebörd hos arbetsglädje som emotionell närvaro i mötet med eleverna.

Att vara i elevernas omedelbara närvaro och dela deras upplevelse är glädje i lärararbetet. Heidi lyfter fram mötet och klassrumssituationen som betydelsefulla för upplevelsen av närvaro.

Det är ganska fantastiskt tycker jag att man kan ha mycket beslutsångest innan man sätter igång med undervisningen och på helgen innan en ny vecka ska starta och inför ett nytt läsår och så, men när mötet väl är där! När man är där i klassen och i klassrummet med barnen, då känner jag mig väldigt mitt i. De andra bitarna är lite mer perifert, då känner jag mig inte så "här och nu" och "mitt i"!

LÄRARES ARBETSGLÄDJE

Det är när man är där [som man är] mitt i. Men de andra bitarna är jätteviktiga för att det där "mitt i" ska kunna bli till, också föräldrasamverkan, medverkan av föräldrar, samtalen och det, är viktigt. Men det är klart att vara med barnen i klassen, det är just då det händer, allt annat är bara förberedelser. Det är en massa förberedelser och jättemycket arbete runt om, men då i undervisningssituationen då känns det mitt i och då glömmar man bort allt annat ... allt annat försvinner bara och så är det bara klassen och undervisningen då ... (Heidi 101:101)

Heidi poängterar att i mötet med eleverna ansikte mot ansikte så känner hon sig påtagligt närvarande i situationen. Hon känner sig *bär och nu och mitt i!* Hennes sätt att uttrycka sig pekar på hur känslan är förbunden med upplevelsen av både rum och tid liksom att den har en centrerande kraft. Närvaron avspeglar sig i att hon som lärare är beredd och villig att ge respons på barnens önskemål och behov. Även om hon inför en ny vecka eller ett nytt läsår kan ha känt mycket oro, så har mötet med eleverna en hög intensitet av glädje som bidrar till engagemang och härvaro. Heidi menar att allt annat arbete är *lite mer perifert* och kretsar kring klassrumsmötet. *Det är just då det händer, allt annat är bara förberedelser*, säger hon. Glädjen i mötet med eleverna innebär en närvaro och ett fokus som skapar goda förutsättningar för undervisningen. Känslan drar henne nära eleverna. Hon fjärrar sig inte från eleverna utan är närvarande och delaktig i det som sker i mötet med dem.

Innebörden av arbetsglädje som närvaro och härvaro är att lärarna är närvarande med hela sin person i samspelet med eleverna. De beskriver det som att de är så uppslukade av mötet med eleverna och undervisningen att *allt annat försvinner*, vilket ytterligare betonar glädjens fokuserande funktion. Glädjen som närvaro bidrar med skärpa i stunden. Den arbetsglädje som uppstår i mötet med eleverna och är förbunden med en känsla av fokus. Lärarnas engagemang i dessa stunder är så kraftfullt att allt runt omkring tonas ner och själva mötet med eleverna framträder som det enda som är av betydelse just då. Det är alltså inte bara så att glädjen bidrar med denna känsla utan likaså är själva känsla av hög närvaro i undervisningssituationen glädje för lärarna. Det är både glädje *över* mötet med eleverna och också *i* mötet med dem.

Jenny berättar om en situation då hon upplevde kontrasten till arbetsglädje som emotionell närvaro. Inför mötet med en ny klass hade det varit mycket diskussioner och problem. Hon bestämde sig därför på förhand att inte göra sig sårbar genom att engagera sig emotionellt. I intervjun säger Jenny:

5 RESULTAT

Då bestämde jag mig för att: Nähä Jenny, nu är du proffset [...] Men inga känslor eller visa någonting. [...] jag kommer inte heller att bjuda på mig. [...] Jag satte ju själv mina begränsningar där faktiskt [...] Så sätter man upp en mur, ja och då har man inte heller några känslor så att man kan engagera sig och involvera sig. Och då tappar man ... (Jenny 45:46)

Något av största betydelse för att känna arbetsglädje går förlorat då läraren inte kan vara emotionellt närvarande.

Ömsesidighet i närvaron

En aspekt av arbetsglädje som närvaro är den ömsesidighet hos både lärare och elever som känslan tycks ha. Känslan av glädje som närvaro är mellanmänsklig, den påverkar och låter sig påverkas av flödet mellan lärare och elever.

Marita beskriver den uppslukande glädjen hon och eleverna känner då de låter sig fångas av hennes berättelse. Hon upplever att hon delar detta ögonblick med eleverna. Elevernas gensvar och hennes eget känslomässiga engagemang bidrar till upplevelsen av arbetsglädje som hög närvaro. I den konkreta situation som hon lyfter fram, berättar hon en saga om jätten Finn.

Ja det är jättehärligt alltså, när man får alla med sig. Det är jättehärligt! När alla liksom sitter där, trollbundna. Jag berättade en saga, jag tycker det var så festligt! [...] Så berättade jag en saga om jätten Finn och då hade jag berättat den förra året när det var Finn som hade namnsdag. Men det var några som hade glömt och det var några som kom ihåg. "Ska jag berätta den då?" Ja, det ville de. Ja du vet, en liten dammtuss hade hörts. De satt precis så här [sitter stilla, tittar storögt och viskar] och det blev alldeles tyst när jag hade berättat färdigt. "Kan du inte berätta en gång till!" sa de sen. [skratt] Ja de ville att jag skulle berätta samma en gång till för de var så inne, de tyckte att det var så spännande, då. Och det känns ju jättehärligt, det är ju som att stå på scen, va'. Det är ju sådana stunder! Men det behöver ju inte vara att det är jag som bidrar med någonting, det kan ju vara barnen också som bidrar med sina tankar och ord som gör det. Det tycker jag är härligt! (Marita 43:43)

Marita säger att det som är så härligt är när hon känner att hon har alla med sig. När alla liksom sitter där trollbundna. Elevernas gensvar är påtagligt i situationen, framförallt i tystnaden. En liten dammtuss hade hörts, säger hon. Och så visar hon själv hur barnens kroppshållning, ansiktsuttryck och blickar är fokuserade på henne när hon berättar. Eleverna är naturligtvis fascinerade av sagan men det tycks inte i första hand vara innehållet som är det avgörande. Barnen kan till och med tänka sig att höra samma berättelse en gång till, omedelbart efteråt! Det är situationen och upplevelsen av att vara närvarande i den fascinerade värld som man gemensamt försatts i, som är attraktiv och skapar glädje både hos lärare och

elever. Den delade upplevelsen och flödet mellan dem och att se att eleverna fångas av det som äger rum i stunden är glädjefyllt. Glädjen blir till i denna upplevelse av hög närvaro, där mötet med eleverna hamnar i fokus. Det är en ömsesidighet i situationen där läraren trollbinder och barnen låter sig trollbindas. Detta flöde mellan lärare och elever är en källa till arbetsglädje.

Lärarna talar om denna ömsesidighet av engagemang och närvaro i klassrumsmötet som mycket betydelsefullt för arbetsglädjen. Tilda beskriver det som ett ömsesidigt kraftfält där både hon och eleverna är emotionellt involverade.

Varje lektion är det ju väldigt spännande att se hur man kan ... Det är ju ett kraftfält och att se om man reder ut det och liksom fördelar så att alla känner att de är med och är aktiva och blir sedda och får känna att de har fått ut någonting. Ja det är ju lite, det är ju ett teaterspel på något sätt. Att både se och höra, ge och ta [...] Hur man liksom kan fångsla och fånga upp en hel grupp av barn, det är ett konststycke idag och ibland går det bättre och ibland går det sämre. (Tilda 57:59)

Den respons Tilda får från eleverna är en bekräftelse på att de är intresserade av undervisningen och skolarbetet. Tilda menar att det också handlar om att varje elev ska känna sig uppmärksammas och ges möjlighet att beröra och bli berörd i undervisningen.

Upplevelsen av hög närvaro hänger samman med att kunna engagera och fånga barnens intresse. Här jämför lärarna sitt arbete med skådespelaryrket vilket inte är en helt ovanlig jämförelse. Det handlar om att fånga elevernas uppmärksamhet med hjälp av hela sin kropp, genom gester, mimik, röst och blickar. Så som när eleverna är trollbundna och fångade i stunden och läraren dras med av elevernas gensvar. Deras uppmärksamma kroppshållning och den tystnad som uppstår är glädje i konkret form för lärarna. Arbetsglädje som närvaro visar sig både i lärarens och elevernas engagemang. Lärarna beskriver dessa stunder som härliga och fyllda av arbetsglädje som ger mersmak.

Kroppsligt förankrad härvaro

Lärarnas erfarenhet av arbetsglädje karaktäriseras av en känsla av härvaro som är påtagligt förbunden med deras kroppslighet. Glädjen är kroppsligt förankrad både hos lärare och elever och tar sig högst konkreta uttryck. Gry betonar även rummets eller platsens anmärkningsvärda betydelse för erfarenheten av skärpta

5 RESULTAT

sinnen och en hög personlig härvaro. Hon berättar om utflykter i naturen tillsammans med eleverna som hon knyter till positiva känslor.

Eller vi går på utflykt och upptäcker en häger som sitter bara fem meter ifrån oss i skogen. Alla tittar på den där hägern och har aldrig varit så nära en häger. Eller när vi är nere i skogen där och eldar och barnen är så ivriga att de knappt vill gå upp igen, de är så inne i sin lek. De är ju de situationerna när du känner harmonin och glädjen liksom. Det är ju då man åker hem och är väldigt glad efter dagen. (Gry 119:120)

Situationen rymmer en glädje som följer av en upptäckt. Det är den oväntade, spänningsfyllda glädje som de upplever när de får syn på en häger på nära håll. Det överrumplande ögonblicket delar lärare och elever med varandra. Att tillsammans stå och titta på den stora fågeln, knyter glädjen till ett gemensamt fynd av något extravagant. När Gry berättar är det som om hennes sinnen väcks till liv. Hon refererar till skogen och elden, vilket är situationer som är förknippade med starka doft-, syn-, hörsel- och känslintryck. Glädjen hör samman med dessa sinnliga manifestationer som förstärker upplevelsen av intensiv närvaro och härvaro i tid och rum.

Återigen är glädjen förknippad med att barnen är uppslukade av en aktivitet. *De är så ivriga att de knappt vill gå upp igen, de är så inne i sin lek*, berättar Gry. Barnens engagemang i aktiviteten gör att hon känner harmoni och glädje. Känslan av glädje har en kraftfull och påtaglig kroppslig referens vilket förstärker både hennes och elevernas känsla av härvaro i stunden. Glädjens manifestation i kroppen bidrar till en förankring i situationen, vilket också gör den lättare att minnas och vända tillbaka till.

Flera av lärarna berättar om utflykter i naturen då de känt arbetsglädje. Det finns en stark kroppslighet i dessa berättelser. Att upplevelsen involverar alla sinnen, är kraftfullt förankrad i kroppen och explicit, gör att känslan av glädje vanligtvis blir mer medvetandegjord i dessa situationer i jämförelse med de situationer då glädjen erfars mer som en stämning. Naturupplevelser innebär också en större grad av frihet för barn och vuxna att röra sig och erfara med hela kroppen. Detta förbinder glädjen med de rumsliga erfarenheter som naturen erbjuder. De är naturligtvis inte enbart positiva. Vädret kan både bidra till och hindra glädje, men naturen tycks rymma en stor potential av arbetsglädje. I intervjuerna återkommer lärarna till utflykter och naturupplevelser när de ska beskriva konkreta arbetssituationer som de menar rymmer mycket glädje.

Gry knyter konkreta kroppsliga erfarenheter till känslan av glädje. Spänningen i samband med upptäckten av hägern, elden och barnens intensiva lek tillsammans. Känslan har en hög intensitet och gör ett kraftfullt kroppsligt avtryck hos henne. När Gry berättar blir känslans sammandragande funktion framträdande. Denna funktion hos glädjen innebär en intensiv känsla av härvaro och närvaro i rum och tid, i ett ”här och nu”, som både Gry och eleverna visar i citatet. De är uppslukade av situationen.

Denna påtagliga erfarenhet av glädjen ger en förtöjning i situationen. Lärarna beskriver hur de erfar glädjen i kroppen på olika sätt. De talar om gåshud, värme, att det bubblar och är ett lyft. Ester beskriver hur elevernas glada och positiva respons fyller henne med glädje. Hon beskriver erfarenheten som att hon blir varm inuti. Erfarenheter av glädje beskrivs ofta som värme.

I dag kom rektorn till exempel, och då frågade hon om de hade det bra i 1B. Och då svarar de: JA! Och då blir man ju också varm här inne. Det var ingen som såg ledsen ut, utan de trivs i skolan och de trivdes i 1B, och hon var och presenterade sig vår nya rektor. Så det är sådant som man blir varm av, här inombords. Tänk om någon hade sagt: Nej, jättetråkigt i skolan! Då tänker man: Vad håller jag på med? (Ester 37:38)

Det finns en igenkänning i Esters beskrivning av glädje som en känsla som kan uppfylla oss människor med värme. Känslan är kraftfull även om den inte syns utanpå. Ester berättar om sin egen glädje både som en kroppslig erfarenhet av värme inombords men också hur hon ser att eleverna trivs och hör att de svarar på rektorns fråga, att det har det bra i sin klass. För Ester är detta olika uttryck för glädjen som är påtagligt förankrade i den gemensamma värld som hon delar tillsammans med eleverna. Skulle elevernas uttryck för glädje och trivsel utebli skulle Ester rikta kritik mot sig själv genom att fråga sig själv vad hon håller på med. I intervjuerna är det påtagligt att lärarnas egna erfarenheter av arbetsglädje är kraftfullt beroende av elevernas glädje i klassrummet.

Heidi talar om det kanske mest självklara uttrycket för glädje, det vill säga leendet.

Ja det rycker ju i mungiporna, ja det gör det ju [skratt] och sen känns det, det blir ett lyft ... (Heidi 78:78)

På något sätt är hon emellertid inte nöjd med att bara hänvisa till arbetsglädjens uttryck som ett leende på läpparna. Det beskriver inte hela känslan. Hon tillägger

att det känns som *ett lyft*, för att poängtera hur glädjen känns. Glädjens uttryck är både leendet, men också den kraftfulla inverkan som känslan har på hela situationen.

Att erfara glädje är förenat med öppnande och upplyftande känslor. För att beskriva glädjefulla känslor använder vi ofta ord som upprymd liksom hissande. Nora berättar om hur hon upplever en hissande glädje tillsammans med eleverna när hon dansar med barnen i klassrummet. Jag frågar henne om hon kan beskriva känslan i dessa stunder.

Det bubblar! Ja det gör det verkligen, det är jättekul alltså. Det är något som driver en och så känner jag: Vad bra, jag får röra lite på mig också [ler brett ...] Jag får hoppa lite. Det är svårt att beskriva glädjen, men det är ju något som finns i hela kroppen, som man känner att det är roligt. (Nora 174:174)

Glädjen har sin naturliga förankring i kroppen och uppfyller Nora i hela hennes person. Våra känslor erfars påtagligt och det förstärker närvaron i situationen och i nuet. Den situation som Nora beskriver rymmer dans och rörelse vilket bidrar till glädjens kraftfulla kroppsliga uttryck. Den medryckande dansen och den bubblande känslan som Nora beskriver hör ihop.

Arbetsglädje som flöde

De inledande innebörder hos arbetsglädjen som beskrivits har nödvändig och grundläggande betydelse för övriga innebörder. När det gäller arbetsglädjens innebörd som flöde i arbetet blir beroendet mellan dessa starka betydelser extra påtagligt. De situationer som lärarna beskriver som erfarenheter av att arbetet fungerar smidigt och flyter är tydligt förknippade med arbetsglädje. Dels därför att dessa situationer upplevs som glädjrika och dels därför att de synliggör arbetsglädjens innebörd som en stämning och som hög närvaro i stunden. Jag har därför valt att presentera denna innebörd hos glädjen efter redovisningen av dessa essentiella innebörder.

En nyans av betydelsen hos arbetsglädje som flöde i lärarbetet ger Cecilia.

Det är lite olika, ibland känner man ju fluency eller liksom att man har en häftig känsla av: Yes! Alla vet vad de ska göra och jag finns där och man känner att man räcker till och man njuter av ungarnas arbetsglädje och alltihopa. (Cecilia 20:20)

Att arbetet flyter på är en härlig känsla och den hör tätt samman med den aktivitet som äger rum i klassrummet. Att arbetet flyter på obehindrat därför att alla vet vad de ska göra, är förbundet med en glad atmosfär för Cecilia. Citatet länkar även samman glädjen med tillfredsställelse genom att Cecilia känner att hon räcker till. Hon beskriver att hon njuter och glädjen blir synlig i sin mellanmänniskliga karaktär som en erfarenhet som hon delar med eleverna, den brer ut sig över allting. Cecilia beskriver arbetsglädje som något som påverkar hela hennes person. Hennes handlingar influeras och förändras utifrån hur situationen framträder för henne och vilken stämning som råder. Arbetsglädjens innebörd som närvaro i ett flöde utan avbrott framstår.

Anna talar om arbetsglädje som närvaro i mötet med eleverna men med ett tydligt fokus på själva glädjen över handlingsgemenskap, flöde och ro i skolarbetet. Hon berättar följande:

Eller när ett arbete bara flyter på. Man kan stanna upp ibland och bara känna att: Va?! De sköter sig själva! De vet vad som gäller! [...] De vet, man behöver inte säga någonting. Det blir den här lilla familjen och alla vet var man har varandra. Det tycker jag är ... då har man kommit en bit. Det känns som flow, då känner man sig lite lycklig, det är arbetsglädje. (Anna 46:46)

Anna menar att denna känsla av närvaro även gäller för arbetsglädje som en stämning. När ett arbete bara flyter på, säger Anna att hon kan stanna upp och känna att eleverna är engagerade i skolarbetet och det fungerar utan störningar eller avbrott. I klassrummet erfår hon en stämning av flyt, något som flera av lärarna menar hör samman med glädjen i lärarbetet. I ögonblicket njuter hon av att allt fungerar.

Karaktären på relationen till eleverna är betydelsefull för möjligheten att erfara den arbetsglädje som Anna menar hör samman med flyt i klasslärarbetet. I hennes beskrivning visar sig relationen till eleverna både som en arbetsrelation där *de vet vad som gäller* utan att Anna behöver hjälpa dem och som en relation som är något mer. Anna talar om gemenskapen i klassen som att *det blir den här lilla familjen* och att *alla vet var man har varandra*. Bilden av familjen förstärker betydelsen av nära relationer till eleverna, som inte bara handlar om skolarbetet utan även om hur varje elev är som person och hur alla i klassen behandlar varandra. Anna tycker att när relationerna i klassrummet har den karaktären *har man kommit en bit*. Känslan i klassrummet förknippar hon med lycka och arbetsglädje.

Lärarnas berättelser om arbetsglädje som flöde pekar på betydelsen av en god relation till eleverna och att det är i förhållande till hur eleverna tar sig an och är engagerade i skolarbetet som arbetsglädjen infinner sig. Flytet är den koncentrerade aktivitet som eleverna och de själva är involverade i. Aktiviteten i rummet är som en vattenström, en rörelse som de likar vid ett flöde utan avbrott. Denna kontinuerliga rörelse utan störningar i elevernas engagemang är arbetsglädje som flöde, en känsla som är tätt förbunden med upplevelsen av hög närvaro i rummet. Lärarnas beskrivningar visar att det inte bara är de själva som känner sig involverad utan det är även något eleverna ger uttryck för. Det är en hög personlig närvaro i aktiviteten både hos läraren och eleverna, i deras handlingsgemenskap. Arbetsglädje som hög närvaro och flöde manifesterar sig i lärarnas känsla av att befinna sig ”mitt i” och de talar om hur den tar sig uttryck i elevernas respons och engagemang.

Exkursiv analys

Arbetsglädje är för lärarna känslan av personlig, emotionell närvaro i arbetet, framför allt i mötet med eleverna. Deras arbetsglädje innebär fokus och engagemang med en stark kroppslig förankring, en känsla av härvaro. För att känna arbetsglädje är det betydelsefullt för lärarna att känna sig emotionellt involverade i sitt arbete. Denna möjlighet att involvera sig känslomässigt gör att lärarna känner sig ”som en person av kött och blod” och mer ”levande” i sitt arbete. Arbetsglädje som närvaro är att känna fokus och skärpa i stunden så som ett uppslukande och kraftfullt engagemang.

Arbetsglädje ger i dessa stunder ibland upphov till en upplevelse av att tid och rum förändras radikalt. Lärarnas upplevelse av närvaro som att vara ”mitt i” kan liknas vid Jönssons (1999) uttryck *härvaro*. Det handlar om en upplevelse av att befinna sig mitt i sitt arbete, där mötet med eleverna hamnar i fokus. Den funktion som framträder hos arbetsglädje som härvaro är känslans sammandragande kraft (Mazis, 1993). Denna kraft hos glädjen påverkar lärarnas upplevelse av tiden, rummet, rörelsen (aktiviteten) och samspelet och denna kraft är mycket betydelsefull i lärararbetet för att fånga elevernas intresse och för att skapa engagemang. Flera av lärarna beskriver hur eleverna hamnar i fokus och allt annat upplevs som perifert när de kliver in i klassrummet.

Mazis (1993) för ett resonemang kring vårt känslolivs fenomenalitet som kan användas för att belysa lärarnas beskrivning av arbetsglädjens relation till känslan av närvaro. När ordet kraft används i vardagligt tal uppfattas det vanligtvis som att något har makt över eller mot något annat. Det rådande tankesystemet om kraft tycks vara aktivitet kontra passivitet. Men ett fenomenologiskt perspektiv förnekar denna motsättning, istället råder det en sammanflätning mellan aktivitet och passivitet. Merleau-Ponty (2002) beskriver sammanflätningen mellan liv och värld så som att beröra och bli berörd, att se och bli sedd, att gripa och bli gripen och detta är exempel på sammanflätningen mellan aktivitet och passivitet. Det är inte något som verkar över något annat och därmed absorberar dess kraft utan det är en kraft av samband och ömsesidighet. Ofta talas det om känslornas övertagande och tvingande kraft men denna hierarkiska beskrivning av våra emotioner i relation till vår rationalitet är missvisande (Mazis, 1993). Det är snarare så att känslor har en bindande kraft i betydelsen sammanbindande eller sammandragande, genom att de ställer oss i relation till det känslan är riktad mot. Känslor kan vara tilltagande i styrka – en drivkraft och påtryckning som kommer från personen själv och från den del av världen som avslöjas i känslornas sammanbindande kraft. Ju starkare känslor desto starkare sammandragande eller sammanlänkande kraft. Känslor kan dra det som erfars nära men fränstötande känslor så som rädsla och avsmak skapar snarare avstånd. Glädje har en kraftfullt sammandragande kraft som innebär att den drar nära det som den är riktad mot.

På så vis är arbetsglädjen för läraren ett kraftfullt involverande i situationen men också att situationen involverar sig i läraren. När lärarna talar om erfarenheter av arbetsglädje som närvaro visar sig glädjens innebörd som fokus i den aktuella situationen då de talar om att allt annat ställs vid sidan av och de erfår att det är tillsammans med eleverna som ”det händer”. Arbetsglädje som närvaro är för lärarna att erfara denna påtagliga sammanbindande kraft i mötet med eleverna. Arbetsglädje som emotionell närvaro innebär att lärarna både berör och blir berörda. Det råder både en aktivitet och en passivitet i denna erfarenhet som är av betydelse för deras arbetsglädje.

Till glädjens karaktär hör också en känsla av hög närvaro i rummet som gör att sinnena förstärks. Den ”vakenhet” i stunden som lärarna erfår är sammanflätad både med förnuft och känsla. När sinnena skärps så medför det en högre uppmärksamhet som både är kroppslig och mental, både oreflekterad och

5 RESULTAT

reflekterad. Lärarna beskriver både hur de uppslukas av situationen och hur de kan stanna upp och reflektera över den tillfredsställelse och förnöjsamhet som de känner i stunder av glädje som närvaro. Deras känsla av hög närvaro är omedelbar i stunden och oreflekterad, men kan göras till föremål för reflektion.

Vårt känsloliv öppnar våra sinnen och vice versa (Mazis, 1993). Här har glädjen en utmärkande ställning eftersom den är förbunden med hoppfullhet och öppenhet inför det sammanhang som är dess källa (Buytendijk, 1951). Sinnliga erfarenheter är tillfälliga till sin natur. Till exempel vänjer sig luktsinnet efter en stund vid den väldoftande buketten i ett rum. För att känna doften på nytt måste man lämna rummet och komma in på nytt. Efter ett tag blir sinnesupplevelser något självklart. I ett tillstånd av hög närvaro tycks sinnen vara skärpta på ett extra kraftfullt sätt, vilket gör att vissa saker framträder starkare. Skärpta sinnen kan medföra en njutning i stunden som en källa till glädje. På så vis öppnar sinnen känslolivet och tvärtom.

De beskrivningar som lärarna gör av arbetsglädje så som hög närvaro har detta extra påslag av sinnesnärvaro som möjliggör ett märkbart emotionellt engagemang. I lärarnas beskrivningar av innebörden hos arbetsglädje som närvaro finns även en ivrig spänning som en ingrediens i glädjen. Denna hållning i situationen hör till erfarenheten av närvaro, i form av en vakenhet inför här och nu. Vidöppna sinnen gör dem märkbart öppna för det sammanhang de befinner sig i och en hög sinnlig närvaro talar lärarna om som njutbart och vilsamt även i stunder med hög arbetsintensitet.

Glädjen har en förankring både i det temporala och det spatiala, både i tid och rum. De starka kroppsliga avtryck som glädje som närvaro är förknippad med gör att lärarnas rumsliga och kroppsliga förankring blir extra påtaglig i dessa situationer även om de upplever att de "förlorar sig" i tid och rum. Detta kan verka motsägelsefullt men känslan uppfyller både läraren och situationen på ett sätt som harmoniserar. Fokus är på det som är fångslande i situationen vilket gör att den egna kroppen, tiden och rummet träder tillbaka. Detta är kännetecknande för all varseblivning, enligt Merleau-Ponty (2002). Det vi fokuserar blir figur vilket gör att det som omger träder tillbaka och bildar bakgrund, det vill säga fenomenets yttre horisont. I arbetsglädje som närvaro sker detta på ett mer kraftfullt och absorberande sätt än i många andra situationer.

Känslans centrerande kraft innebär att känslor kan minska avståndet i tid och rum så att känslan dra oss nära och överbryggar distans (Mazis, 1993; Merleau-Ponty, 2002). Detta kännetecken visar sig tydligt i klasslärarnas arbetsglädje som närvaro. I mötet med eleverna kan glädjen dra läraren nära eleverna liksom till de arbetsuppgifter som de är engagerade i.

Vi präglas i hög grad av vår upplevelse av tid och rum. När Heidegger ska studera varat, eller annorlunda uttryckt den mänskliga existensen, gör han det i relation till tiden, vilket framgår tydligt av titeln till hans verk *Varat och tiden* (Heidegger, 1992a, 1992b). Han beskriver tiden som en existentiell horisont, som människans ändlighet. Vi ser tid som tid ”till något” eftersom den mänskliga existensen är framåtriktad, en människa är ständigt på väg. Samtidigt är alla tre tidsdimensionerna sammanflätade i den levda tiden. Heidegger (1992b) och Merleau-Ponty (2002) talar om tillvarons temporalitet och beskriver hur det ”nu” som ständigt strömmar förbi genomkorsas av alla tre tidsdimensionerna samtidigt. Det vill säga upplevelsen av nuet innehåller också något av det som varit och det som ska komma. Glädjen över en hög rumslig och tidslig närvaro knyts till tidigare erfarenheter som både lärare och elever har av liknade situationer, liksom deras gemensamma spänning och förväntan inför hur den situation som är för handen ska utveckla sig.

Att känna engagemang är en positiv drivkraft i lärares arbete och ett kännetecken för gott lärararbete (Hargreaves, 1998b; Jackson, 1990). En konsekvens av kreativ arbetsglädje beskrivs ofta som en upplevelse av engagemang och djup koncentration, men engagemang och djup koncentration kan också vara en möjlighet för arbetsglädje att bli till (Czikszentmihalyi, 2004; Woods, 1995). Känslan av glädje är här besläktad med det lekfulla och kreativa som kännetecknas av inlevelse och koncentration på det som sker här och nu. Inom kreativitetsforskningen har detta tillstånd benämnts flow (Czikszentmihalyi, 1996). Flöde eller flow är uttryck som förknippas med starkt engagemang (Czikszentmihalyi, 2004; Mazis, 1993). Det innebär att uppslukas av situationen och att fokus är på aktiviteten vilken kan uppfattas som nyckfull och fladdrig, det vill säga det är ett tillstånd av djup koncentration i en ständigt växlande process (Berg, 2006). Rörlighet eller rörelse är sammanlänkat med vårt känsloliv vilket bland annat visar sig i uttryck som ”rörd till tårar” eller ”en stark rörelse i rummet”. Det engelska ordet *emotions* har sin betydelsegrund i motion, det vill

säga rörelse. När lärarna beskriver arbetsglädje som närvaro är det ofta utifrån den rörelse som de upplever i rummet av ett kontinuerligt flöde. Den upprymdhet eller hänförelse som glädje kan medföra i livet har mycket gemensamt med flowbegreppet, framför allt då glädjen är relaterad till det arbete som utförs.

I lärarnas beskrivning av arbetsglädje som flöde talar de om en puls av energi, engagemang och rörelse i rummet som berör dem emotionellt. De genomströmmas av rummets rörelse och dynamik. För att förstå deras erfarenheter av arbetsglädje som flöde kan vi vända oss till Merleu-Pontys (1968) beskrivning av hur vi erfar rummet som pulsslag, likt blodtrycket vid hjärtats sammandragning och utvidgning. I vår existens genomströmmas vi av den dynamik och puls som finns i rummet. Lärarna talar om erfarenheter som harmoni och samstämmighet. Lärarnas erfarenhet av arbetsglädje som flöde i samspelet med eleverna är som att vara del av en organism vars rörelse och puls harmonierar. Detta förklarar också varför tillståndet inte erfars som passivt och sövande. Det är tvärtom en hög intensitet och vakenhetsgrad, där sinnena är öppna och högst mottagliga. Lärarna känner sig närvarande på ett påtagligt sätt i det flöde som råder, ett sådant flöde är glädje i arbetet. Lärarens egen kropp är en del av en större rörelse i rummet. Denna känsla av samhörighet och närvaro bidrar med känsla av sammanhang och helhet, en centrering kring den gemensamma aktiviteten.

När glädjen känns som flöde erfar lärarna en förlorad medvetenhet om kroppen. Glädjen har en stark förankring i kroppen, men denna känsla av tillfredsställelse är inte lärarna medvetna om i stunden utan deras uppmärksamhet är riktad mot sammanhanget och den aktivitet som äger rum (Sartre, 1990). En känsla av kroppsligt välbefinnande hör till arbetsglädje som flöde. Gadamer (2004) talar om att hälsa och välbefinnande ”tiger still”. I situationer när vi är involverade med hela vår person i lärande med en avslappnad, kroppslig frihet förenat med kroppslig upphetsning förlorar vi vår känsla för kroppen (McClelland, Dahlberg, & Plihal, 2002). Lärarnas kroppslighet gör sig påmind när arbetsglädje saknas, då känner de huvudvärk, trötthet och kroppsligt obehag. I stunder av arbetsglädje som flöde känner de ett välbefinnande som är förknippat med fokus på det som händer i stunden.

Vidgande innebörder av lärares arbetsglädje

I följande del av resultatet redovisas de fyra innebörder av arbetsglädje som jag valt att kalla vidgande, vilka är *Arbetsglädje som sammanhang och samhörighet*, *Arbetsglädje som rytm och balans*, *Arbetsglädje som öppnande* och *Arbetsglädje som eftervärme*.

Arbetsglädje som sammanhang och samhörighet

Interaktionen med eleverna och kollegorna tar sig olika uttryck och bidrar till erfarenheter av glädje på olika sätt. I relation till eleverna handlar det både om att vara samspelt med eleverna, liksom att eleverna är samspelade med varandra. Om en av lärarens viktigaste uppgift är att orkestrera klassrumssituationen så skulle vi i detta sammanhang kunna beskriva samspelet som en samklang mellan lärare och elever. Att vara samstämd med eleverna innebär arbetsglädje. Den vardagliga samvaron är en källa till glädje för lärarna. Lärarna förknippar arbetsglädje med en känsla av sammanhang och delaktighet som villkor för glädjen, men glädjen bidrar också med upplevelse av sammanhang och samhörighet. Jag har valt att använda två ord för att fånga denna innebörd hos arbetsglädje. Sammanhang och samhörighet är inte samma sak men de är båda viktiga för att fånga innebörden. En känsla av samhörighet kan bidra med en känsla av sammanhang och omvänt. Den arbetsglädje som lärarna beskriver visar på ett ömsesidigt beroende mellan sammanhang och samhörighet.

Delad glädje

Glädjen är till sin karaktär intersubjektiv och *delad glädje är dubbel glädje* heter det, vilket är något som lärarna ger uttryck för. Att ha roligt tillsammans med barnen, skämta och skratta ihop är en viktig källa till glädje. Cecilia berättar om den delade glädjen i mötet med eleverna när hon skrattar med barnen. Återigen blir känslans cirkulära kausalitet tydlig. Cecilia uttrycker att hon känner eleverna väl och det borgar för möjligheten att skratta tillsammans. Men hon beskriver också hur glädje och skratt kring innehållet i en bok skapar samhörighet mellan henne och eleverna.

5 RESULTAT

Just att man skrattar med barnen, det är också sådär underbart [...] när man har haft ett gäng ett tag som jag har haft nu, där vi kan ha de här goa gapflabben tillsammans och skämta och lite högt i tak och ta ut svängarna. Bara när man läser en rolig bok och så skrattar man själv lite i förväg ibland för man tycker det är roligt. Det älskar ju barnen, det märker man. Nu kommer det något kul. Och nu är det så kul att fröken kan inte hålla sig! De njuter verkligen av det, att fröken också har kul, det är inte bara att hon ska göra oss glada utan hon är med i det liksom. (Cecilia 16:16)

Cecilia upplever att eleverna uppskattar att hon skrattar och visar att hon tycker att det är kul. Enligt henne är det en markör för eleverna att hon är personligt involverad i det hon gör tillsammans med dem och att de kan dela upplevelsen av att boken är rolig tillsammans. Citatet beskriver hur glädjen är en delad upplevelse och hur lärare och elever känner samhörighet när de ger uttryck för glädje. Det Cecilia berättar pekar på hur personligt engagemang hos läraren bidrar till gemenskap. Att uttrycka emotioner för eleverna bidrar till samhörighet och här har just glädjen en framträdande betydelse även om det är av betydelse att kunna uttrycka en mängd olika känslor i arbetet som lärare. Upplevelsen av gemenskap och ömsesidig glädje med eleverna är en källa till glädje i lärararbetet. Det är både ursprung liksom tecken på glädje.

När jag ber Gry berätta om ett konkret tillfälle då hon upplevt arbetsglädje så kommer hon att tänka på en händelse för ett par veckor sedan då hon och eleverna varit på utflykt och flugit med drakar. Glädjens innebörd är gemenskap och samhörighet, något som Gry delar med eleverna.

Ja det bara ploppade upp en situation, vi var ute här för ett par veckor sedan och flög drake, vi höll på med draksflygning. Det råkade vara jättefint väder och fina vindar och vi gick ner till fotbollsplanen här på söder. Jag gjorde några drakar själv men det var bara ... det var en katastrof för några år sedan. Så nu tog barnen med sig sina egna och det var en sådan dag när ... Oj, vad vi slet med att trassla ut trädar och sådant, men vad drakarna flög upp! Och barnen sprang så de var röda om kinderna och knappt hade tid att äta sin matsäck. De samarbetade eller hade drakekrig uppe i luften. Det var en sådan där lycklig dag. Sen kommer man tillbaka hit och så ska man måla och berätta lite. Alltså när man upplever barnen i ... när man gör något tillsammans, när man verkligen känner att det är roligt. (Gry 117:118)

Den uppslupna glädjen i stunden medför att eleverna förlorar sig i tid och rum så att de nätt och jämt hinner med att äta sin matsäck, och Gry njuter när hon ser det. Trots att det tycks ha varit en del svårigheter och slit med hoptrasslade snören, så är sammanhanget genomsyrat av en upplevelse av glädje. Glädjen tar överhanden över det som är besvärligt i stunden, liksom tidigare erfarenheter av

drakflygning som inte varit lika lyckade. Gry berättar att situationen inte varit enkel och problemfri, men svårigheterna trängs undan av den intensiva glädjen i situationen.

Det var en sådan där lycklig dag, säger Gry. Drakarna flyger och glädjen är på topp. Eleverna samarbetar och krigar med sina drakar. Glädjen hos barnen är explicit och livfull i deras intensiva lek och deras blossande ansikten. Känslan av glädje är sammanflätad med aktiviteten och även om röda kinder inte är det som vi i första hand förknippar med hur en känsla av glädje kan ta sig uttryck, så är dessa konkreta uttryck något som hör samman med den glädjefyllda situationen.

Den konkreta beskrivningen av situationen som en helhet, alltifrån fint väder till elevernas rosiga kinder, tydliggör glädjens sammanflätning med hela sammanhanget. De positiva känslorna relateras till något som lärare och elever gör tillsammans och njuter av. Gry summerar själv vad i situationen som gör att hon beskriver den som ett tillfälle då hon upplevt arbetsglädje. Hon menar att det är aktiviteten, *när man gör något tillsammans*, som hör samman med känslan av glädje. Glädjen är delad i stunden och hon betonar att hon *verkligen känner att det här är roligt*.

Lärarna uttrycker gång på gång att det inte bara är den egna upplevelsen av glädje som bidrar till arbetsglädjen utan att de kan se glädje hos barnen är av största betydelse. Glädjen blir till i samspelet med barnen och samspelet innebär glädje. Mötet med eleverna är därför en kraftfull källa till glädje. Att dela en gemensam upplevelse med eleverna refererar lärarna till som roligt. När de gjort något tillsammans med eleverna och de upplevt att eleverna också har haft kul, förstärks glädjen hos lärarna. Därför är gemenskap ett uttryck som lärarna förknippar starkt med arbetsglädje vilket leder oss vidare till nästa aspekt av arbetsglädje som samhörighet.

Samhörighet med eleverna

Till arbetsglädjen som en känsla av samhörighet hör det som tidigare beskrivits som en känsla av flöde eller flow i arbetet. När arbetet flyter på i klassrummet känner Jenny en samstämmighet med eleverna.

Och då är det inte det här haba vad roligt, utan det är harmoni egentligen. Det råder en samstämmighet i rummet ... (Jenny 62:62)

5 RESULTAT

Situationen blir en bekräftelse på ett gott arbete och den arbetsro som finns i klassrummet är en källa till glädje för henne. Jenny säger att det är *harmoni* och att hon i dessa situationer känner sig stämd tillsammans med eleverna. Hon använder uttryck hämtade från musikens värld för att beskriva den stämning av samhörighet som hon förknippar med arbetsglädje, att vara stämd i samma tonart så att samklang uppstår. Det är en stämning av glädje, av det subtila slaget, som färgar av sig på hela situationen.

Flera av lärarna berättar om specifika situationer där det upplever samhörighet med eleverna. Ester erfar glädje av detta slag i vardagliga aktiviteter, som när eleverna står utanför klassrummet innan dagen ska börja och ser förväntansfulla ut.

Bara det här när man kommer hit på morgonen och de har någonting att säga. De står där i ledet och ser så förväntansfulla ut! Det gör ju också att man känner: Åh, här kommer vi! Nu är det en ny dag, nu tar vi nya tag, idag! (Ester 39:39)

Mötet med eleverna vid dagens början är en energikick för Ester. Deras uppsyn gör att hon känner: *Nu är det en ny dag, nu tar vi nya tag, idag!* Men den glädje hon beskriver visar också på en känsla av samhörighet och gemenskap. Hon tycks, i glädjen över mötet med sina ivriga elever, också känna ett kraftfullt *vi* när hon uttrycker: *Åh, här kommer vi!*

Ester beskriver samklangens med eleverna som något som ger glädje i form av samhörighet och entusiasm inför arbetsdagen. Flera av lärarna berättar om konkreta situationer då de haft en gemensam upplevelse tillsammans med eleverna som arbetsglädje. Det är situationer som gjort avtryck därför att de upplevt glädje och gemenskap tillsammans. Det kan vara stunder som infinner sig i vardagen men också sådana situationer då lärarna gjort någonting speciellt tillsammans med eleverna.

Marita berättar om en episod som innehåller upplevelsen av att minnas något fint tillsammans med eleverna. Själva pratstunden med eleverna på kaféet är ett härligt minne av glädje i arbetet för Marita.

Och som avslutning [...] så bestämde vi att vi tar de få pengarna som vi har och så går vi på Anderssons kafé. Så vi gick dit och så fick de saft och så fick de själva bestämma en kaka, det räckte pengarna till och så satt vi och bildade ett långbord. [...] Och så bad jag dem berätta vad de kommer ihåg, om det var något speciellt som de kom ihåg av de här tre åren som de tyckte var extra roligt. Och vi satt där och pratade och alla var med och pratade och kom med sina synpunkter och det var en

härlig stund! Då hade vi en gemensam upplevelse och det var roligt att höra vad de mindes och vad de tyckte. Det kändes väldigt bra och det var ett sådant bra avslut när det var bara vi på något sätt, va. (Marita 70:71)

Maritas beskrivning innehåller mycket gemenskap. Först en gemensam promenad till kaféet och sedan en måltidsgemenskap kring saft och kaka. Hela klassen samlas runt samma bord vilket bidrar till känslan av samhörighet och gemenskap. Runt bordet samtalar de om de tre år som de haft tillsammans. Att *alla* är med i samtalen är betydelsefullt och hon säger att hon och eleverna hade en gemensam upplevelse. Hon beskriver situationen som ett bra avslut, fyllt av positiva känslor och så lägger hon till: *när det var bara vi*. Att situationen rymmer en så stark vika känsla bidrar till glädjen. Hon fortsätter att berätta ...

Det var en varm sommardag, ja det var en väldigt härlig stund tycker jag. [...] Det var rätt spännande för de kom ihåg, och det har jag tagit med mig, de kom ihåg mycket av det vi hade gjort. Vi hade spelat teater, det kom de ihåg. De visste precis vad de hade varit, även om det var i ettan. Vilka roller de hade haft och vad de hade haft på sig och vad de sa. Sådant kom de ihåg. Och vi höll på väldigt mycket med att spela teater och fingerdockor och dockteater och sådant där. Vi hade gjort stora dockor när vi var på en lokal teater, jättefina pinndockor och det kom de ihåg. Men alltså, det som de berättade, det var ofta saker som vi hade gjort tillsammans, alltså. (Marita 71:72)

Maritas känsla av situationen som glädjefylld förstärks av att det till och med är vackert väder. Hon är själv fascinerad över vad eleverna minns. Hon betonar att det framför allt var saker som eleverna hade gjort tillsammans som de talade om, så som att spela teater, att tillverka dockor och att spela dockteater. Här visar sig glädjens praktiska intresse över att ha arbetat och åstadkommit något tillsammans. Marita beskriver elevernas och hennes egen glädje över att ha tillverkat dockor och satt upp en teaterproduktion, en sorts praktisk handlingsgemenskap som inneburit glädje tillsammans.

Elevernas berättelser om vad de minns blir också en form av gensvar från eleverna på vad de tycker varit roligt i skolarbetet tillsammans. Marita betonar att hon tagit till sig det eleverna berättade av vad de kom ihåg och tänker på det i sitt fortsatta arbete med andra klasser och elever. Hennes berättelse fokuserar gemenskap och samklang, både när det gäller fikastunden som en helhet och själva innehållet i samtalen med eleverna. Den emfas Marita lägger vid gemenskapens betydelse för glädjen i situationen går inte att ta miste på.

Delaktig i ett sammanhang

Dagny ger ett exempel på hur elevernas delaktighet i skolarbetet är av betydelse både för deras men också hennes upplevelse av arbetsglädje. Hon menar att detsamma gäller för hennes möjlighet att påverka sin egen arbetssituation i relation till skolledning och kollegor.

När man ska jobba med någonting, oavsett vad det är, i klassrummet så är det jätteviktigt att diskutera med barnen att nu ska vi göra det här. Och man pratar om: Varför tror ni att man gör detta? och ibland så har de ... Har ni några idéer? Hur vill ni jobba? Vad vill ni göra? Då blir det ju för dem mycket roligare och de känner sig mycket mer delaktiga i att: Nu har vi bestämt att nu ska vi jobba med det och då är vi med om det, då är man delaktig. [...] Det är skillnad om man blir placerad eller tillsagd att nu ska du göra på det här sättet, punkt slut, sen får du tycka vad du vill. Visst jag får ju acceptera det, det är ju så, jag måste ju göra det jag blir tillsagd att göra, men det blir inte lika roligt. Sen är det ju alltid så att alla kan ju inte alltid få det man själv önskar och det man själv vill, det får man ju acceptera. Det är som jag brukar säga till barnen: att man får inte alltid sin vilja igenom. Det fattar man ju rent logiskt, att det kan ju inte funka, men det viktigaste är väl ändå att man har fått lämna ett önskemål eller lämna en åsikt eller att man känner att man har lyssnat. (Dagny 100:100)

Delaktighet och att bli lyssnad till bidrar till arbetslust och gemenskap. Dagny lyfter fram vikten av att lyssna till elevernas önskemål kring undervisningens upplägg för att de ska känna sig delaktiga och för att de ska tycka att arbetet är roligt. Hon jämför vikten av att eleverna har inflytande över skolarbetet med hennes egen inflytande över sitt arbete.

Även om förslag och synpunkter inte kan tas tillvara så är det betydelsefullt för arbetsglädjen både för elever och också för lärare att de upplever att de har fått uttrycka sin åsikt och blivit lyssnade till. Det som är betydelsefullt för att uppleva arbetsglädje är inte i första hand att ha fått sin vilja igenom, utan att få lämna ett önskemål eller en åsikt och att känna att man har fått göra sin röst hörd. Vikten av innebörden i arbetsglädje som delaktighet i ett sammanhang framträder.

Kärleksfullt bemötande och närhet

En innebörd hos arbetsglädje som sammanhang och samhörighet är glädje över delad mänsklighet. I intervjuerna framkommer en källa till glädje i lärares arbete, som gör att dess relationella karaktär framträder, nämligen glädjen över att se hur barn bemöter varandra. Lärarna beskriver en glädje över elevernas kärleksfulla

bemötande vilket synliggör arbetsglädje som sammanhang och samhörighet. Glädjen över visad omsorg och vänskap blir så stark hos Anna att hon nästan rörs till tårar när hon berättar om det.

Det var för några veckor sedan. Två pojkar, som jag bar i klassen, bar det lite kämpigt sådär, det är oftast lite jobbigt att göra saker och ting. Så var det på matten och en förstod ju inte och jag hade inte tid att komma precis då. Så då kom en av de andra som hade svårt. Så la han armen om så [visar med armen i luften] så ställde han sig: Jo du förstår, det är så här man ska göra. Du tar den och så gör du så. Och så tittar den andra upp och säger: Jaha, var det så! Tack ska du ha! Och så gav han honom en kram. Det är nästan så man börjar gråta. Jag satt ju vid det bordet så jag börde allt, hur det gick till. Då blir man lite tårögd. (Anna 71:72)

I samtalet väcker hon liv i ögonblicket på nytt och i hennes återgivning är det som om hennes känslor erfors på nytt både hos henne själv och hos mig. Det är både pojkarnas samtal men också deras kroppsspråk som berör Anna. Hon är glad att hon får möjlighet till denna tjuvkik och att hon på så vis kan bli känslomässigt berörd. Kanske är det också något i det enkla och självklara hos pojkarna att bidra med det lilla de kan, som väcker starka känslor hos Anna, mitt under en vanlig matematiklektion.

Är det här speciellt för lärares arbete? Nej, det är snarare mänskligt att glädjas över goda handlingar mellan människor, men lärararbetet rymmer rika möjligheter att göra det. Här finns naturligtvis också situationer där barn bemöter varandra illa. Men för glädjen i arbete är dessa ögonblick av barns omsorg om varandra guld värda. Även här framträder barns explicita sätt att uttrycka känslor. En av pojkarna markerar vänskap genom att lägga armen om axeln på sin kamrat och den andre visar tacksamhet genom att avsluta samtalet med en kram. Enkla men kärleksfulla uttryck mellan två klasskamrater. Pojkarna visar att de hör ihop och Annas glädje är förknippad med känslan av att vara en del av en god klassgemenskap, att höra till ett positivt och kärleksfullt sammanhang.

Gry berättar om hur klassen har en fadderklass i årskurs åtta. Deras omsorg om de små barnen och deras önskan att få vara med i klassrummet och hjälpa till eller hålla dem i handen när de går på utflykt, är en källa till arbetsglädje.

Fantastisk klass, härliga åttor, ungdomar som kommer här och ibland är med på utflykt och grillar korv med dem, är lite bullriga men finns med ändå [...] Det är sådana stunder som: Wow, vad härligt! [...] Här sitter de små och ser upp till de stora. Och går de på utflykt så håller faddrarna dem i handen och tar hand om dem. Eller vi är ute och leker här och faddrarna ser till att fadderbarnen får vinna. Det är så fantastiskt att få uppleva sådant! (Gry 82:83)

5 RESULTAT

Att se hur åttorna tar hand om de yngre eleverna refererar Gry till som lyckoögonblick i arbetet. Hennes beskrivning belyser den glädje som hon förknippar med elevernas bemötande av varandra. Det är en ömsesidig relation av beundran och respekt som Gry menar finns mellan eleverna i dessa situationer. De äldre elevernas omsorgsfulla gester mot de yngre eleverna eller när de leker tillsammans och de äldre eleverna låter de yngre vinna. *Det är så fantastiskt att få uppleva sådant!* avslutar Gry.

Intervjumaterialet är fullt av härliga situationer där lärarna menar sig njuta av hur eleverna visar omsorg både om varandra men också i relation till dem som lärare. Elevernas kroppsliga närhet i klassrummet bidrar till upplevelsen av samstämmighet och glädje. Ofelia berättar om oväntade kramar eller om en mjuk barnahand som smyger sig in i hennes, de dagar då hon känt sig trött och nedstämd. Detta är något som hon upplevt både i undervisningssituationer men också i mer informella sammanhang så som på raster.

... när man känner att atmosfären alltså att den är god, den är lugn eller en glad atmosfär. Det gör ju då att man sitter ... man pratar kanske när man träffar barnen på morgonen. Så känner man den glädjen utav att det är så mycket vi delar, så man kan alltså blinka lite till någon, bara för att man vet om det eller detta som har hänt, utan att man behöver säga något. [...] en sådan grej känner jag det är också arbetsglädje. (Ofelia 51:51)

Barnens spontana handlingar i sitt bemötande, uppmuntrande saker som de säger och skojiga kommentarer är små situationer som ger glädje i vardagen. Upplevelsen av samklang tillsammans med eleverna bekräftas genom elevernas kroppsspråk och glädjen tar sig uttryck i en god atmosfär. Småpratet mellan lärare och elev bekräftar att man trivs tillsammans. Ett väl fungerande samspel skapar harmoni och glädje, vilket blir till bekräftelse. Det kan vara samtal med eleverna som visar på gemenskap eller en blinkning av ömsesidig förståelse. Ibland är det subtila signaler som meddelar samförstånd, men det är en enkel och tydlig kroppslighet i samspelet som bidrar till glädje.

Att eleverna för samtal med lärarna och berättar om sig själva och sina upplevelser bidrar till lärarnas arbetsglädje. Genom att öppna sig ger eleverna läraren förtroende, vilket är en viktig bekräftelse i arbetet som bidrar till glädje. Här är ömsesidigheten i samvaron betydelsefull och det handlar både om att berätta och att lyssna, vilket Sara påpekar.

Sara beskriver hur elevernas respons och genklang tar sig uttryck under en promenad tillsammans med en grupp elever. Dels responderar de genom att vilja samtala med Sara och genom att de väljer att gå bredvid henne liksom en önskan om att hålla hennes hand.

Och det känns ju himla bra att det var viktigt att gå med mig. Det var ju till och med så att de ville hålla i handen och då går de i trean en del [...] Och det var hur mycket olika saker som belst, vi pratade om: Vad de hade gjort i helgen, vad de skulle göra. Hur många mål de hade gjort på cupen. Ja det var jättemycket sådant. Ja, det var mysigt. Nej, det blir ju inte bara det att man svarar på en fråga. Utan att det blir att vi pratar med varandra och de vet att de kan göra det med mig. Vi pratar mycket om olika saker. Att ge tid, att lyssna på varandra. (Sara 82:86)

Sara upplever att hon blir bejakad i elevernas bemötande. Genklangen från eleverna bidrar till känslan av arbetsglädje. Samtalets informella karaktär gör att Sara upplever att hon kommer nära barnen liksom att de lyssnar på varandra och ger varandra tid. Detta är enkla och vardagliga uttryck för gemenskap. Samhörigheten med eleverna och möjligheten att dela en upplevelse tillsammans liksom den kroppsliga bekräftelsen från eleverna blir en påtaglig källa till glädje.

En ömsesidig respekt liksom förtroende och uppskattning för varandra tar sig uttryck i samtal, lyhört lyssnande och kroppslig närhet under promenaden. Detta har betydelse för Saras arbetsglädje. I samtalet betonar hon betydelsen av kroppsligt gensvar i mötet med eleverna. Det är betydelsefullt både att få och ge det gensvaret. Hon fortsätter ...

Jag tror ju alltså att feedbacken som vuxen får man mer från de små, och det taktila. Men jag märker ju att om jag sätter mig och läser en saga, så har jag ju även en trea i knäet. [...] Att få en kram när man är ledsen, och så. Det är viktigt! Så jobbar jag, och de vet att det är okey att komma till mig på det viset. (Sara 88:88)

Samtal med elever

Att lyssna till och samtala med barnen lyfter Lisa fram som en viktig aspekt i mötet med eleverna. Det Lisa refererar till är ett kollektivt samtal som hon leder. Även om det är hon som styr samtalet så är glädjens fokus riktat mot elevernas tankar om samtalets innehåll.

Det som är roligt? Ja men det är ju mötet med barnen, helt klart. Mötet med barnen. Alltså jag tycker det är fantastiskt roligt att ha samlingar och genomgångar och föra den här dialogen med

5 RESULTAT

ungarna. När man har dem samlade och uppmärksamheten och liksom får höra hur de tänker och dela med mig av det jag kan. Det tycker jag är jättekul. (Lisa 42:42)

Lisa tycker att samlingar och genomgångar är roligt i arbetet. Dessa situationer medför en möjlighet att föra ett samtal med eleverna. Hon tycker det är roligt att få höra hur de tänker och att hon får dela med sig av sina kunskaper. Det Lisa lyfter fram är möjligheten att ha ett ömsesidigt utbyte med eleverna i form av en dialog.

Samtal med eleverna är en vanligt förekommande källa till glädje som flera av lärarna beskriver. Samtalens karaktär skiftar från måltidskonversation, små dialoger med enskilda elever under en promenad till utvecklingssamtal och undervisningssituationer i samtalsform. Gemensamt för det glädjefyllda i dessa samtal är att de bidrar till att fördjupa relationen till eleverna och att det medför att läraren lär känna sina elever lite bättre.

Men samtalen skiljer sig åt och fyller olika funktion. Den samtalsituation som Lisa beskriver handlar om en glädje över att förstå och lyssna till hur eleverna tänker om ämnen som behandlas i skolan, medan Ester beskriver glädjen över spontana samtal som kan handla om i stort sett vad som helst. Eftersom flera av lärarna berättade om arbetsglädje i situationer då de varit på utflykt med eleverna, väckte det min nyfikenhet. Jag frågade Ester om hon tyckte att det här med att gå ut var speciellt i relation till hennes erfarenheter av arbetsglädje. Och Ester tydliggjorde att utflykter av olika slag har en speciell betydelse som hör samman med att umgås med eleverna på ett avslappnat sätt. Vid dessa tillfällen *lär man ju känna barnet på ett annat sätt*, säger hon. Att lära känna eleverna på ett annat sätt innebär att umgås i en annorlunda situation, där nya förmågor och egenskaper hos eleverna framträder.

Ja, sådana dagar när vi är iväg på lägerskola eller man är på någon utflykt eller så, då lär man ju känna baren på ett annat sätt, tycker jag. Här [i skolan] vet jag väl att de kan det och det och det är ju roliga stunder det med, men när vi är på utflykt, då får man lära känna dem på ett annorlunda sätt, det är också roligt. [...] Ja men då kan de ju vara en som är jätteduktig här inne, men som inte orkar gå, som är bekväm. Oj då, han kan inte packa sin väska eller hålla ordning på någonting, eller hon. [...] Det blir andra samtal med barnen också. Det är sällan man tar sig så mycket tid i klassrummet, för då hjälper man här och man hjälper där och man pratar inte om ditt och datt. Och därför gör jag alltid så i matsalen, att om jag har fyra bord så försöker jag variera att jag sitter vid de olika borden så man kan prata lite om vad de har gjort i helgen och lite mer allmänt om andra saker än om det man gör i klassrummet. (Ester 33:35)

Ester berättar att det blir *andra* samtal med barnen. Att samtalen blir annorlunda beror på att Ester tar sig mer tid till samtal än i klassrumssituationerna och att samtalen är fokuserade på annat än det som rör skolan, de kan handla om *ditt och datt*. I klassrummet behöver eleverna mer hjälp och samvaron är styrd av det ämnesinnehåll eller de uppgifter som eleverna är engagerade i. Att få till de här vardagliga samtalen är angeläget för Ester och därför har hon utvecklat en strategi vid skolmältiderna så att hon varierar vilket bord och vilken elev hon sitter vid. Det möjliggör för samtal om andra saker som kan röra vad som helst eller vad de gjort under helgen.

Ytterligare ett samtalsforum är samlings i klassrummet, men Ester menar att dessa samtal skiljer sig eftersom de inte sker med en enskild eller några enstaka elever. Samtal med en eller ett par elever blir det däremot när Ester går rastvakt. Det blir inte samma sorts samtal som när hon är på utflykt, men det blir samtal där hon *får den här lilla kontakten om någonting annat*. Ester fortsätter ...

Sen har man ju samlings där de sitter här i soffan och berättar saker, men då är vi ju så många som lyssnar och många som ska ta del av det. Det är ju ofta så när man går ut också och är rastvakt, då är det ju alltid någon av mina som kommer och går, det är inte samma ... men det tycker jag också känns skönt. Det här att man får den här lilla kontakten om någonting annat. De brukar följa med när de kanske får syn på mig när jag kommer ut så: Oh, Ester är du ute. Och så blir de att de ska gå och prata lite. (Ester 36:36)

I Esters beskrivning blir olika samtal synliga liksom olika platser där dessa kan äga rum. Platsen är av betydelse för samtalets karaktär, innehåll och funktion. De samtal som kommer till stånd under utflyktspromenaden skiljer sig från de samtal som äger rum i klassrummet, men även från de som sker på skolgården när Ester är rastvakt. Platsen öppnar upp för olika möjligheter och samtalen får olika karaktär. De samtal som Ester lyfter fram som speciella källor till glädje i arbetet är de som skapar en kontakt med eleven kring någonting annat än skolarbetet. Glädjen blir till i den fördjupade relationen och upplevelsen av sammanhang.

Kollegialt sammanhang

Ytterligare ett utmärkande drag i lärararbetet blir synligt i lärarnas berättelser om arbetsglädje. Glädjen hör samman med att arbetet är kollegialt. Behovet av sammanhang är relationellt och glädjen som sammanhang hör ihop med relationen till kollegorna. För lärarna är det enskilt mest betydelsefulla för glädjen

5 RESULTAT

relationen till eleverna och kollegorna. Tildas första spontana svar på vad som är arbetsglädje för henne visar detta.

Arbetsglädjen [...] Det är barnen och kollegorna som jag tänker på då. (Tilda 127:127)

I relationen till kollegorna erfar lärarna mycket arbetsglädje. Anna berättar att det är umgänget med eleverna som är viktigt för glädjen, men därefter är det kollegorna. Anna talar om betydelsen av humor i relationen till kollegorna.

Så det är tillsammans med barnen, absolut, framför allt. Det är det första tycker jag, sen är det kollegorna. Att man har kul på jobbet, att man kan skoja, att man kan skämta lite och allt är inte så himla allvarligt. Det ska vara båda delarna. Man ska kunna prata allvarligt, men också att det ska vara roligt. (Anna 46:46)

För Anna är en avslappad relation där det finns utrymme för skojfriska skämt och lättsamma skratt en del av den kollegiala glädjen. En skojfrisk relation till kollegorna som lättar upp är betydelsefullt för hennes arbetsglädje. Men hon knyter samman den humoristiska relationen till kollegorna med möjligheten att också *kunna prata allvarligt*. Hon betonar att båda delarna behövs och att båda hör till det som bidrar till arbetsglädje. En hel del humor mellan kollegorna i arbetslaget är inte bara en jargong, utan den bidrar till en avslappnad relation och naturligtvis till en hel del glada skratt, som i all sin enkelhet kan vara nog så välgörande.

Arbetsglädjen tar sig också uttryck i skratt med kollegor. Tillfällen som lärarna berättar om då de skrattat tillsammans med kollegor är framförallt vid tillfällen då de träffas för att planera och på raster. Liksom med eleverna tycks skratt med arbetskamrater närmare till hands i de relationer som fått en mer fördjupad karaktär. Antingen har lärarna arbetat länge tillsammans eller har de umgåtts utanför skolan, eller både och. Ibland har de varit hemma hos varandra och både delat varandras sällskap i lite mer avslappnade former och arbetat med planering.

Lisa berättar om ett sådant kollegialt samarbete då hon upplevde *mycket arbetsglädje och mycket skratt*. De träffades i varandras hem, åt mat, samtalade och planerade arbete tillsammans. Dessa tillfällen, då hon arbetat och kopplat av i umgänget med sina kollegor, refererar hon till som stunder av arbetsglädje.

LÄRARES ARBETSGLÄDJE

Ja mycket, mycket arbetsglädje och mycket skratt och mycket liksom att man träffades utanför skolan. Alltså inför uppstart eller någonting sådant där så var det alltid någon av oss som bjöd på middag och så pratade vi och planerade och drog igång det hela. (Lisa 60:60)

Den kollegiala samvaron inbjuder till skratt och gemenskap, vilket både Lisa och hennes kollegor bär med sig som en glädje och energi in i det temaarbete som de ska starta upp tillsammans. Hon beskriver att de vid dessa planeringstillfällen *drog igång det hela*. Arbetet börjar redan där, i en positiv och uppsluppen stämning, inför de uppgifter som ska genomföras.

Lärarna talar om den kollegiala glädjen som både en stämning och en känsla. Cecilia menar att glädjefyllda stunder tillsammans med kollegor är betydelsefulla för kvaliteten på relationen mellan varandra. Hon beskriver att det är en härlig stämning bland de kollegor hon arbetar med.

Och sen tycker jag också att man har kul med sina kollegor. Vi som jobbar i det här huset har ju kanonhärlig stämning, vi skrattar ju mycket tillsammans också och skämtar och har högt i tak, mycket, och känner varandras egenheter och kan liksom ha roligt med varandra kring det på något sätt och åt varandra nästan. Att man bjuder på sig själv. Man vet vilka ömma punkter man ska undvika och vissa vet man att detta bjuder hon eller han på, eftersom man känner varandra. (Cecilia 14:14)

Den positiva stämningen kommer sig av att de skrattar mycket tillsammans och skämtar *och har högt i tak*, enligt Cecilia. Takhöjden visar sig bland annat i att de *känner varandras egenheter och kan liksom ha roligt tillsammans med varandra kring det*. Hon säger till och med att de kan skratta *åt varandra*, vilket är ett tecken på att *man bjuder på sig själv*, enligt Cecilia. Att ha god kännedom om varandra är viktigt för den kollegiala glädjen och det gör det möjligt att skratta både *åt sig själv* och också andra på ett skojfriskt sätt utan att någon tar illa upp.

Det är framförallt med de kollegor som lärarna arbetar nära tillsammans med som skratt och skoj äger rum. Cecilia berättar att stämningen är mycket god, vilket tar sig uttryck i att de skämtar och skrattar mycket tillsammans. Hon beskriver också hur en fördjupad relation till kollegorna gör att de slappnar av tillsammans. Här handlar det också om att bjuda på sig själv så att kollegorna ser att det är legitimt att skratta *åt* och *med* varandra kring det som händer på arbetet. Att skratta tillsammans med kollegor är både gemenskapsfrämjande men också avväpnande. Man vågar släppa varandra in på livet och man kan skratta *åt* varandra på ett humoristiskt och förlösande sätt. Cecilia tar sin kollega Berit som

är pratglad, utåtriktad och skojfrisk som exempel. De olika personlighetsdragen i kollegiet blir en grund för skämt och skratt på en gemytlig nivå, enligt Cecilia.

De mellanrum som skapas under arbetsdagen i skolan av raster har stor betydelse för möjligheten att skratta tillsammans med kollegor. Lärarna menar att skratta tillsammans är ett kraftfullt uttryck för arbetsglädje tillsammans med arbetskamraterna. Men rasterna lever ofta en tynande tillvaro och trängs lätt undan av arbete av olika slag (Nordängler, 2002; SOS, 2010).

Lärarna beskriver att glädje i arbetet har betydelse för upplevelsen av gemenskap och samhörighet med elever och kollegor. Att sprida uppmuntran och glädje omkring sig liksom att locka fram glada skratt tillsammans, beskriver lärarna som något som gör att gemenskapen stärks. Det roliga och lekfulla skapar gemenskap och tillhörighet i ett sammanhang. Gemenskap är en källa till glädje, men glädjen bidrar också till upplevelsen av gemenskap. Det är gott att skratta och göra skojiga saker tillsammans.

Exkursiv analys

Arbetsglädjens innebörd är att glädjen ”finns” eller snarare blir till i ett sammanhang. Glädjen framträder på ett mer grundläggande och ursprungligt sätt som sammanhang. Att förstå sig själv som en del av något mot bakgrund av en helhet, ett sammanhang, är arbetsglädje. Lärarna beskriver en samhörighet med eleverna och att de är en del i ett sammanhang som en känsla av tillhörighet och att ha en hemvist. Arbetsglädje är en intersubjektiv erfarenhet i klassrummet och glädjen ger arbetssituationen en specifik mening.

Det finns en emotionell dragningskraft att stå i relation och känna gemenskap (Mazis, 1993). Denna dragningskraft är synlig i lärarnas glädje över ett fungerande samspel med eleverna som innebär en känsla av samhörighet. En fenomenologisk utgångspunkt är att tillvaron inte kan förstås som en sten utan snarare som att fånga en boll eller föra en konversation, det vill säga som en relationell process, ett interpersonellt nätverk (Mazis, 1993). Om tillvaron kännetecknas av att till en stor del vara oupplösligt inskrivet i mellanmänniska relationer krävs det att vi är involverade i sådana förhållanden för att en sådan tillvaro ska kunna bli känd. Det får till följd att själva grunden i emotionell förståelse snarare är ett ”vi känner” än ett ”jag känner”. Mazis menar att en sådan förståelse ser ”sunt förnuft” som en gemensam kännedom, snare än en

individualistisk förståelse. En sådan uppfattning både av sig själv och världen, som en process i relation, möjliggör en mer komplex insikt.

I världens ”köttslighet” finns ett samspel av mening, av olika dimensioner och nivåer, vilka alla är omöjliga att separera från varandra. Olika betydelser framträder genom olikheter, men hör ändå samman trots konflikter och luckor. Dessa mellanmännsliga band och en rationell förståelse av världen växer fram gemensamt och ger fördjupad mening genom att dessa band drar och påverkar varandra i olika riktning. Tillvaron är som en osynlig väv, med trådar som drar åt olika håll, men den är en gemensam väv. Varje situation är tvetydig och det finns inte ett sätt att förstå den utan en många.

Mazis (1993) resonemang kan jämföras med Gadamer (2004) beskrivning av det historiska begreppet *sensus communis*. Detta begrepp syftar till den mening som bärs av gemenskapen som är förankrad i det konkreta sammanhanget. Det är praktisk visdom som ledsagas av en känsla av att handla rätt, så som Aristoteles kunskapsbegrepp *phronesis*. *Sensus communis* hör samman med sympati, en kompetens i det sociala livet som ”en hjärtats dygd snarare än huvudets” (Gadamer, 2004, s. 22). Detta begrepp är förenat med en levnadskonst och hållning som erkänner och förstår det som är roligt, eftersom det innebär en fördjupad solidaritet med sin nästa. Grunden för *sensus communis* är livsglädje.

I samtalen med lärarna blir arbetsglädjens intersubjektiva karaktär synlig i relation till den aktivitet som äger rum i klassrummet. En stämning av glädje bidrar med en förståelse av situationen som glädjefull. Denna glädjefyllda stämning är något som läraren delar med eleverna. Livsvärlden är en social värld där vi är samstämda med andra människor (Merleau-Ponty, 2002; Schütz, 1999). Läraren är således i sitt vara-till-världen riktad mot eleverna i klassrummet och arbetsglädjen som en stämning är något som blir till i mötet med eleverna. Klassrumsatmosfären framträder i relation till eleverna som positiv och glädjefylld.

Lärarna talar om att den samstämmighet som de känner med eleverna och deras höga arbetsintensitet är signaler på att arbetet fungerar. Likaså är samhörigheten med kollegor och en personlig och avslappnad relation till dem glädje. Innebörden av arbetsglädje som sammanhang och samhörighet är bekräftelse i gemenskap och på ett gott arbete. Lärarnas referens till bekräftelse som en del av deras arbetsglädje knyter arbetsglädjen till en känsla av tillfredsställelse över sin

5 RESULTAT

arbetsinsats. I deras beskrivningar lyfter de fram denna känsla som mycket betydelsefull. Glädjen medför en känsla av att klara av arbetet och en trygghet i relation till de arbetsuppgifter som omger dem. Denna förståelse av arbetsglädje visar på arbetets mellanmännsliga karaktär och lärarnas beroendeställning i relation till sina kollegor och framförallt till sina elever. Det räcker inte med att de själva erfar glädje utan deras arbetsglädje är beroende av elevernas respons och arbetslust. Denna beroendeställning är karaktäristisk för arbetet. Arbetets relationella karaktär är en källa till glädje för lärarna, men denna källa kan omvänt dränera arbetet på glädje om till exempel elevernas respons uteblir.

Scheler (1954) menar att det kroppsliga uttrycket är det första en människa uppfattar utanför sig själv. Den mänskliga uttrycksförmågan och erkännandet av mellanmännsliga relationer är grundläggande för vår uppfattningsförmåga:

I can tell from the expressive 'look' of a person whether he is well or ill disposed toward me, long before whether I can tell what color or what size his eyes may be. (Scheler, 1954, s. 236)

Utifrån ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv finns det en källa till kunskap i det omedelbara mötet med varandra, ansikte mot ansikte (Merleau-Ponty, 1997; Scheler, 1954). Vi får både kännedom om oss själva och andra i dessa möten. Lärarna talar om möten, när de känner att de är i samklang med elever eller andra människor som de möter i sitt arbete, som en kraftfull dimension av glädje i arbetet. Glädje som sammanhang har både något högst vardagligt och självklart över sig liksom något magiskt och förtrollande. Denna glädje är både något som uppstår i ögonblicket och något som lärarna arbetar intensivt för att framkalla. I intervjuerna framträder glädjen i samspelet som ett redskap lärarna aktivt använder i sitt arbete för att driva det framåt. Samtidigt är det något som de upplever att de får som gåva att njuta av.

Påtagliga emotionella erfarenheter med andra talar vi ibland om som *delade*, men det finns något ursprungligt i detta flöde mellan oss som gör att det vore mer passande att beskriva dessa erfarenheter som sammanhållna än *delade*. Både Scheler (1954) och Merleau-Ponty (2002) menar att det nyfödda barnet börjar livet i ett flöde av erfarenheter som på ett otydligt sätt är både dess eget och andras. I en människas mognadsprocess ingår att mer och mer skilja ut sina egna erfarenheter från andras och sig själv från andra. Utifrån denna förståelse av våra

erfarenheter av oss själva och andra blir vårt känsloliv ett pågående återvändande till ursprunglig mening och förståelse. Detta är både ett återvändande och föregripande hos subjektet. Ett återvändande till ett förflutet som har skiftat i identitet. I känslan finns ett hörsammande både av det som föregått och det som ska komma. Vi känner hos den andre en öppenhet i deras sätt att vara till, när de är känslomässigt berörda, som vi inte erfar i andra sammanhang (Mazis, 1993; Merleu-Ponty, 2002; Scheler, 1954).

När lärarna talar om att de trollbinder och låter sig trollbindas eller då de känner en stark vi-känsla är stunder av glädje. Det är ett emotionellt flöde som sammanbinder och det är snarare ett ”vi känner” än ett ”jag känner” i dessa situationer. Lärarnas erfarenhet av arbetsglädje som sammanhang innebär tillhörighet så som en yrkesidentitet, något som påtagligt hör samman med dem som lärare och som person. De upplever relationen till andra som avslappnad och att de kan vara sig själva, liksom att de kan ge sig hän i uppgifter och samspel med andra. Lärare hittar sig själva, sin person, när de fångas i ett sammanhang där de känner sig hemma och betydelsefulla. Glädjen som sammanhang innebär att både forma och låta sig formas av ett sammanhang. Vårt emotionella liv möjliggör för oss på ett särskilt sätt att återvända till en förståelse av ”oss själva i andra” (Mazis, 1993). Det är inte alla känslor som har detta samtidiga smittsamma uppsving, utan det är snarare speciella ögonblick som har denna karaktär av emotionellt flöde tillsammans och genom andra.

Det är inte bara positiva känslor som bidrar till glädje som sammanhang för lärarna. I intervjusamtalen beskriver de hur de känner samhörighet med elever och kollegor som anförtror dem glädjeämnen liksom även bekymmer och sorger. Att vara till för andra, trösta och stödja är situationer som lärarna refererar till som arbetsglädje som sammanhang. Glädje hör samman med en känsla av ”att göra skillnad”. Olika känslomässiga erfarenheter drar lärare samman med de människor, unga som gamla, som de delar arbetsvardagen med. Att öppna sig och visa känslor fördjupar gemenskapen. Förtroliga samtal med kollegor och elever liksom en avslappnad och personlig samvaro visar sig som betydelsefulla situationer för lärares erfarenheter av glädje i arbetet.

Glädjen är förbunden med upplevelsen av meningsfullhet i arbetet. Det innebär att lärare också talar om situationer när det krävs motstånd i mötet med eleven som arbetsglädje. De situationer som kräver gränssättningar och som av

elev och lärare upplevs som konfliktfyllda, kan medföra arbetsglädje i den mån de ses som betydelsefulla för eleven utifrån lärarens perspektiv. I dessa stunder blir glädjens sammandragande kraft kring det som är väsentligt tydlig. Glädjen ringar in och synliggör det som är meningsfullt i arbetet. Lärares arbetsglädje som sammanhang beskriver glädje över att beröra och att bli berörd oavsett vilka känslor de väcker – dess innebörd är sammanhang.

Emotioner har kraft att dra oss samman och samtidigt slunga oss ut i världen till samspel med annat och andra. Glädjen har en sådan påtaglig kraft i sitt öppnande. Den öppnar både oss själva, andra och hela sammanhang. Dess centraliserande kraft samspejar med dess decentraliserande kraft (Mazis, 1993). Elevers leenden ger ett eko hos läraren, vilket öppnar upp för en känsla hos läraren av att tillsammans med barnen röra sig på strömmar som inte följer hans eller hennes egen väg, utan som rör sig ut genom deras gemensamma erfarenhet av att vara till i en situation med varandra.

Att vara en del av ett sammanhang kan förstås utifrån förståelsen av emotionernas återvändande (Mazis, 1993; Merleau-Ponty, 2002). Lärarna hittar sin personliga yrkesidentitet när de låter sig infångas i det sammanhang som arbetet kan innebära. Glädjen blir till i möjligheten att forma och låta sig formas av arbetet som en tillhörighet. I intervjuerna talar lärarna om att de måste vara emotionellt involverade och mottagliga för att kunna utveckla emotionell lyhördhet i yrket. Det är en förmåga som är i ständig tillblivelse, en yrkesskicklighet som utvecklas i yrket (Bredmar, under tryckning).

Arbetsglädje som rytm och balans

I intervjusamtalen framträder lärares arbetsglädje som rytm och balans. När det talar om glädjen i arbetet använder de ord som puls, tempo och en nerv i arbetet som skapar en spänningsfylld glädje. Barn har en hög intensitet och puls i sitt sätt att vara som lärarna förknippar med arbetsglädje. Lärararbetets olika tidscyklar har också visat sig som en del av arbetsglädje som livsrytm i intervjumaterialet, så som att arbetet både är förbundet med en långsiktighet och en samtidighet som är betydelsefull för möjligheten att känna arbetsglädje. Glädjen i arbetet hör också samman med arbetets skiftande karaktär. I detta sammanhang är glädjens

innebörd en daglig rytm i arbetet. Det finns även en innebörd av balans mellan frihet och krav och intensitet och vila i denna dimension av arbetsglädje.

Rytm och balans är tätt förbundna i arbetsglädjen så att det ena inte kan förstås utan det andra. En rytm framträder i arbetet som innebär växling och variation mellan till exempel arbete och vila, långsiktighet och samtidighet, frihet och krav. Att det varierar har betydelse för arbetsglädjen, men denna växling behöver balanseras. En pendling för att känna jämvikt är av betydelse för glädjen. Det omvända råder också, det vill säga att glädjen bidrar med rytm och balans.

Dynamiska möten

Att ha med människor, och i synnerhet med barn att göra, medför att man inte kan förutsäga vad som ska ske och mötet med eleverna är dynamiskt genom att det förändras hela tiden. Just denna mänskliga dynamik är något som relateras till upplevelsen av arbetsglädje som livsrytm hos lärarna.

Att jobba med människor innebär per definition att arbeta med det som är levande och i rörelse. Det förstärks dessutom, enligt lärarna, av att det är barn och inte ungdomar eller vuxna som de arbetar med. Arbetet med yngre barn ses som händelserikt och omväxlande på ett speciellt sätt. I mötet med barnen upplever lärarna både glädje, sorg, upprymdhet och ilska och allt däremellan. De känslomässiga dimensionerna gör arbetet mänskligt men också mångfacetterat, vilket bidrar till upplevelsen av arbetsglädje. Gry säger med emfas att arbetet inte är lätt och enkelt utan också kan vara mycket frustrerande.

Det är verkligen frustrerande situationer ibland, och man ryter till och med, och det är ingen dans på rosor hela tiden. Absolut inte! [...] Men samtidigt är det ju också lite av det här som vi pratade om med variationen. Just att det är ett levande material gör att jag vet ju inte riktigt vad som väntar mig. Men jag har hellre det och att jag får vara arg och glad och ledsen och sur och spela hela det här känsloregistrat än att allting är lika, lika, lika ... ibland kanske till och med den där ilskan som jag upplever bidrar till att jobbet är roligt eftersom det gör att det inte ser likadant ut. (Gry 21:26)

Det kan tyckas motsägelsefullt att negativa känslor så som ilska och frustration skulle kunna bidra till arbetsglädje. De stunder som lärarna refererar till att de känner ilska ses naturligtvis inte som stunder av arbetsglädje utan tvärtom, men i relation till hela arbetssituationen som lärare, så kan möjligheten att få uppleva så skiftande starka känslor i sin arbetsvardag ses som ett bidrag till arbetsglädjen. Gry beskriver, vilket belysts tidigare, hur arbetet framstår som mänskligt därför

att det är så emotionellt. I samma andetag påpekar hon att arbetet upplevs som varierat därför att det är känslomässigt skiftande och *att det är ett levande material*, det vill säga barn som hon arbetar med. De känslomässiga skiftningarna tillskrivs framförallt betydelse för att undvika den för arbetet och arbetsglädjen ständigt hotande likgiltigheten. Gry betonar att hon hellre är både arg, glad och ledsen och får använda hela *känsloregistret än att allting är lika, lika, lika*. Hon går så långt att hon till och med menar att den där ilskan som hon upplever bidrar till arbetsglädje.

Lärarna beskriver det som en nerv av spänning i arbetet som hör samman med det oväntade. De vet inte riktigt vad som väntar dem i det dagliga arbetet och denna omväxling i arbetet hör till glädjen. I deras beskrivningar finns inslag av spontanitet och det överraskande som förknippas med arbetsglädje som livsrytm.

Glädje som andrum

Det finns en glädje i vilan, men det finns också en vila i glädjen. Glädjen innebär ett andrum i arbetsvardagen. Möjligheten till små andrum i det dagliga arbetet är betydelsefullt för att kunna njuta och glädjas. Anna talar om betydelsen av att stanna upp och känna efter mitt i vardagen.

... man kan bara gå och trampa på och inte känna efter. Men ibland måste man ju stanna upp och känna efter, ... (Anna 50:50)

Här talar Anna om vikten av att skapa andrum och ta vara på små ögonblick för att kunna glädjas fullt ut i arbetet. När det är som intensivast under dagen öser arbetet bara på, men på eftermiddagen kan det ibland ges möjlighet till att vila i det som varit bra under dagen. Att låta känslorna ”hinna ikapp”.

Men det kan också vara stunder mitt under dagen som medger ett andrum av glädje, enligt Anna. Under ett kort ögonblick erfar hon känslan av *va' gutt' de' här e'.*

Sen kan det vara stunder under dagen när man bara får det där till sig, va' gutt' de' här e'. Ögonblick som man kan dela med sig med någon sen efter på rasten. Han eller hon sa si eller så eller gjorde så. (Anna 50:50)

Även om läraren behöver finnas till för eleverna så finns det tillfällen, då eleverna är aktiva och arbetet flyter på, som innebär att det finns utrymme för att stanna upp och njuta och insupa den glädje som stunden medger. Ögonblick läggs till ögonblick och på så vis kan det bli flera små andningshål av glädje i vardagen.

Gry menar att arbetet med de yngre eleverna rymmer flera möjligheter att känna glädjefyllda ögonblick. Detta beror dels på potentialen att fånga hela elevgruppen och dels på det starka inflytande du har över eleverna som lärare.

Det är ju just det här att det händer i gruppen här! Att jag, ibland åtminstone, lyckas att få till det i gruppen här. [...] Alltså det är väldigt speciellt att ha en etta eller två för du är lite en sådan här gud för dem [skratt]. Det är bara att njuta, det är bara att njuta! (Gry 47:47)

Samspelet med de yngre barnen erbjuder mycket av glädje och bekräftelse i arbetet, något som Gry insuper för fulla drag. *För du är lite en sådan här gud för dem*, säger Gry och skrattar. Att få en sådan påtaglig bekräftelse är något hon menar att hon bara kan njuta av! Hon menar till och med att hon samlar på korta ögonblick då hon njuter i mötet med eleverna. Det är något som sker i mötet, säger Gry, och hänvisar till den omedelbara och överrumplande glädjen som blir till i dessa tillfälliga andrum av arbetsglädje.

Flera av lärarna nämner pauser och vila som tillfällen då de begrundar det som varit roligt under dagen. Det är tillfällen att stanna upp och *känna efter*, vilket Anna beskrev tidigare. Naturligtvis tänker de också igenom det som gått mindre bra, men att reflektera över positiva erfarenheter som gjorts under arbetsdagen bidrar till möjligheten att erfar arbetsglädje. Heidi berättar om hur hon reflekterar över dagen som varit när hon kommer hem på kvällen och innan hon ska somna.

Jag arbetar rätt så mycket så att jag försöker göra en hel del tankearbete på kvällen innan också, vad det gäller att se tillbaka på dagen och föreställa mig hur dagen var. Hur var barnen? Att jag har en snabbgenomgång innan jag somnar också på deras personligheter. Och så kan det hända att jag vaknar på morgonen och jag har förberett mig på ett sätt på kvällen innan och tänker att nu ska vi fortsätta så här. Och nästa morgon så vet jag: Näbä, det är helt fel. Jag vet något mycket bättre [skratt] Så att jag tror att natten är till hjälp, vi behöver den där vilan och distans till det som varit. (Heidi 107:107)

Vilan och avbrottet har gett en välbehövlig distans till arbetet som gör att Heidi vill förändra sitt upplägg. Vilan medger distans till arbetet och den möjliggör både för återhämtning och att nya, kreativa idéer kan bli till. Vilan bidrar med lust

att förändra arbetet. Lust och arbetsglädje hör samman med distans och vila. Lärarnas exempel på glädje som andrum visar hur vila både före, under och efter arbetet har betydelse för deras arbetsglädje. De talar om vila som viktigt på olika sätt för att uppleva arbetsglädje, dels som distans och inspiration inför stundande arbete, dels som korta avbrott mitt i det pågående arbetet och dels som återhämtning.

Ytterligare en aspekt som belyser glädjen som andrum i arbetet är hur lärarna beskriver att glädjen känns. Per²⁰ och Berit²¹ talar om hur glädjen bidrar med att det känns *lätt* och Heidi²² talar om *ett lyft*. Glädjen erfars som lätt och till sin karaktär och som ett lyft, både kroppsligt och i atmosfären i rummet. Deras beskrivningar av glädjen liknar erfarenheter av att andas frisk luft liksom att fyllas av en atmosfär av lugn och ro. Glädjen känns som en lätt rörelse uppåt.

Långsiktighet och samtidighet

Glädjen har en temporalitet som kan uppfattas som tvetydig. I lärares arbete är glädjen förbunden både med långsiktighet och samtidighet. Lärarnas erfarenheter av arbetsglädje som livsrytm beskriver tidsmässiga villkor i arbetet som är betydelsefulla för arbetsglädjen. Långsiktighet är betydelsefullt för lärarnas erfarenhet av arbetsglädje som en stämning och samtidighet är i första hand förbundet med möjligheten att erfara en överrumplande känsla av glädje i stunden.

När lärarna talar om arbetsglädje framträder den långsiktighet som är förbunden med relationsarbetet som klasslärare. När Anna berättar blir denna långsiktighet i relation till hennes arbetsglädje tydlig. Här framkommer upplevelsen av ett flyt i arbetet tillsammans med eleverna, som har föregåtts av en stor arbetsinsats under lång tid.

*I ettan är det ofta lite kämpigt ibland och man ska få med alla och alla ska veta hur det ska gå till och det är lite rörigt, men när man kommer i tvåan och trean särskilt, när det bara flyter på. [...] då har man kommit en bit. Det känns som flow. Då känner man sig lite lycklig, det är arbetsglädje!
(Anna 46:46)*

²⁰ Citat (Per 87:87) under rubriken *Glädje som kraft att hantera motgångar*.

²¹ Citat (Berit 31:34) under rubriken *Öppnande för spontanitet*.

²² Citat (Heidi 78:78) under rubriken *Glädjens kroppsliga förankring*.

Anna talar i detta sammanhang om eleverna som en kollektiv gemenskap som ska fungera tillsammans. I hennes beskrivning blir arbetets långa cykler och att arbetet tillsammans med eleverna spänner över flera år, tydligt. Arbetets mellanmänskliga karaktär av relationsbygge över tid hänger därmed samman med dess karaktär av långsiktighet. Det långsiktiga relationsbygget är betydelsefullt för möjligheten att erfara den arbetsglädje som Anna menar hör samman med *flow* i klasslärararbetet. Att dagligen ha tillbringat mycket tid tillsammans med eleverna möjliggör för relationen att blir fördjupad.

Långsiktigheten handlar inte bara om att relationerna byggs över långa tidsperioder, utan också att de omfattar en stor del av dagen. Att man som klasslärare tillbringar en stor del av arbetsdagen tillsammans med eleverna är betydelsefullt för lärarnas arbetsglädje.

Om man är klasslärare så har man ju barnen hela dagen, jämt. Man har ju dem jämt, så man lär känna barnen väldigt väl. Är man på högstadiet och har en timme i veckan kan man ju inte hinna lära känna dem på ett sådant sätt. Så det är mycket lättare för klasslärare att arbeta med eleverna än det är för ämneslärarna [...] man kan ju barnen väldigt väl. Man vet deras starka och svaga sidor och så. (Marita 54:56)

I citatet jämför Marita klasslärararbetet med ämneslärarna på högstadiet och hon menar att det skiljer sig mellan dessa yrkesgrupper när det gäller tiden tillsammans med eleverna, vilket får avgörande konsekvenser för relationsarbetet. Men tiden påverkar också möjlighet som lärare att planera undervisningen utifrån elevernas behov liksom att följa deras utveckling.

Upplevelsen av att vara delaktig i en process, där kunskap och relationer växer fram är en del av den långsiktiga glädjen i jobbet. Att ha målet i sikte hör till en av de premisser som möjliggör erfarenheter av arbetsglädje. Berit menar att möjligheten att arbeta processinriktat och börja *från det lilla* och sedan bygga vidare är betydelsefullt för arbetsglädjen.

Och det är ju mitt mål att lägga grunden i svenska och så sakta men säkert stegra den, så att när man kommer in i tvåan på vårterminen, då brukar en normal årgång klara detta. Det tycker jag är skitroligt. Så får man inte säga, men det tycker jag är skitroligt i alla fall [skratt]. Att utgå från barnens tankekartor, hur tänker du då och sedan gå vidare, just processinriktat. [...] Så det kan jag se fram emot, när de har kommit så långt i sin utveckling. Att man får bygga från det lilla, det är roligt! (Berit 29:29)

Möjligheten att ta utgångspunkt i elevernas tankar och förståelse och sedan arbeta vidare i en framåtriktad process hör enligt Berit till det kännetecknande drag i yrket som bidrar till arbetsglädje. Att vara inbegripen i en relation till eleverna över tid är avgörande för att hon ska kunna erfara den glädje som är förbunden med långsiktighet. Hon upplever glädje över att få följa lärprocessen. Möjligheten till detta hör samman med klassläraryrkets långa tidsmässiga förlopp tillsammans med barnen. Det finns ett långtansfullt drag i den arbetsglädje som Berit beskriver. *Så det kan jag se fram emot*, säger hon och syftar på att få se hur eleverna har utvecklats. Detta uppfattas som självklart i yrket och ses som mycket betydelsefullt för arbetsglädjen.

För att möjliggöra upplevelsen av långsiktighet i arbetet spelar även organisation och skolform en avgörande roll. På den friskola som ingår i studien är ambitionen att en lärare ska följa eleverna från första klass ändå upp till årskurs åtta. Läraren följer elevgruppen för att finnas med som en trygg person om det för eleven händer omvälvande saker både i skolan, på fritiden och i hemmet. Det skapar långsiktighet i relationen till eleverna och medför en möjlighet att fördjupa relationen till dem. Denna långsiktighet i relationen till eleverna är något som lärarna beskriver som karaktäristiskt för att arbeta med elever i de yngre åldrarna och som mycket betydelsefull för möjligheten att känna arbetsglädje. Långsiktigheten har en innebörd av arbetsglädje som livsrytm i arbetet.

Samtidighet

Men arbetet som klasslärare erbjuder också en möjlighet att känna glädje i ett samtidigt "här och nu". Lärarnas erfarenhet av arbetsglädje är starkt förbunden med att se glädje hos barnen, vilket är ett återkommande tema i lärarnas berättelser och speciellt att se elevernas glädje över att lära. När de har upptäckt något, behärskar en förmåga eller kommer fram till en lösning på ett problem. Att elever lär sig något händer naturligtvis kontinuerligt i en lärares vardag, men det är inte säkert att läraren får uppleva det förlösande ögonblicket. Lärarna talar om betydelsen av att få vara delaktiga i den process som lärande och utveckling är en del av men också att få uppleva situationer då de får se frukten av det nedlagda arbetet. Per talar om den arbetsglädje som är förenad med dessa ögonblick då elevernas lärande upplevs omedelbart i stunden.

LÄRARES ARBETSGLÄDJE

Där finns ju den [glädjen] ... att man ser att de är glada och positiva och nöjda. [...] man får tillbaka när man ser att någon har fattat vad de ska göra eller fattat en uppgift eller lärt sig någonting, så att polletten har ramlat ner eller att de har kommit på någon lösning. [...] Då är det extra roligt [...] Det är ju det som känns roligt och gör mig glad också. (Per 38:40)

Per menar att glädjen är lokaliserad på ett speciellt sätt till de stunder då han får se hur elever lär. Den är synlig och på plats i elevernas glada, positiva och nöjda uppsyn. Han talar om att han *får tillbaka* i de ögonblick då eleverna förstått. I dessa stunder framträder glädjen som en belöning, som lön för den arbetsinsats han har gjort tillsammans med eleven. Dessa stunder är ögonblick av arbetsglädje med tydlig hänvisning till den specifika situationen. Glädjen blir synlig och uppmärksam. Per avslutar med att tala om att det som känns roligt för eleven också gör honom glad.

Heidi betonar glädjen över att se barn lära och utvecklas.

När de [eleverna] lyckas och man ser det tindra i deras ögon och de kan känna glädje och stolthet. Ja det är det mysigaste som finns, det ger jättemycket. Emellanåt är det mycket slit, men det är väl värt det tycker jag. (Heidi 50:50)

Heidi talar om att glädjen hos eleverna tar sig synliga uttryck så att hon bland annat kan se deras förtjusning över att lyckas genom att det *tindrar i deras ögon*. Glädjens kroppslighet hos eleverna är en del av Heidis arbetsglädje. Liksom Per framhåller hon att dessa stunder med eleverna ger henne mycket. Arbetsglädjen framträder som en belöning. Även om det är slitsamt ibland så beskriver Heidi att glädjen i dessa stunder är belöning med råge.

Erfarenheten av ögonblick av glädje beskrivs av lärarna som något som de erfar i relation till eleverna. Det är ögonblick som de delar med barnen som är mättade med härliga skratt och lustfyllda, starka känslomässiga erfarenheter. Dessa ögonblick hänger ihop med att lärarna är delaktiga i en långsiktig social process som gör att de känner eleverna väl. Men ögonblick av glädje är även att få ta emot frukten av gemensamma ansträngningar vid ett specifikt tillfälle. Både det långsiktiga och det samtidiga är delar av arbetsglädjen som är ömsesidigt beroende av varandra.

Cecilia berättar om sådana specifika tillfällen som gjort starka känslomässiga avtryck när elever lärt sig läsa.

5 RESULTAT

Så är det ju det här med läsinlärningen, när de knäcker koden, och man får gäsud bara man tänker på det. Särskilt de barn som har det lite kämpigt, när de äntligen läser sina första ord, så läser de ett till och så tittar de lyckligt upp och vill ha bekräftelse: Jag läste nu va? Ja, du läste nu! Det tycker jag är ... att delta i hela processen. Jag menar årskurs ett, det är ju inte någon annan årskurs där det händer så mycket från augusti till juni. [...] Det tycker jag är helt underbart! (Cecilia 14:14)

Detta är betydelsefulla ögonblick av glädje, men de har sin grund i ett arbete över lång tid, där Cecilia fått vara med genom hela processen. Möjligheten att både få vara delaktig i processen och se frukten av sitt arbete är störst i årskurs ett, menar Cecilia. Det beror på att barnen utvecklas och lär så mycket framför allt när det handlar om läsinlärning. Vi förstår av hennes beskrivning att hon tycker att det är en explosiv utveckling, men sett i relation till en del andra yrken så är ett år en ganska lång tidsrymd mellan nedlagt arbete och att se resultat av arbetet. För Cecilia är det i alla fall betydelsefullt att vara med både i processen och i den lycksaliga stund då eleven knäcker läskoden. En rytm och balans mellan långsiktighet och samtidighet bidrar till arbetsglädje.

Ett av läraryrkets grundläggande kännetecken är just detta att vara inbegripen i andra människors utveckling och lärande. Även om processen är betydelsefull, uttrycker lärarna också vikten av att ibland få *skörda frukten* av sitt arbete. Det gäller både det dagliga arbetet med eleverna men det kan också innebära en längtan att följa eleverna längre upp i årskurserna.

Men jag har liksom känt de här två åren att nej, nu är det färdigt här för mig ett tag alltså. Tvingas jag nu att börja om med en etta då kan nog min arbetsglädje börja dala. Erik [rektor] har liksom sagt, ja men du är så bra på läsinlärning. Ja, men det är inte bara det som betyder någonting, för jag kommer inte vara bra längre om jag inte känner att jag får skörda frukten någon gång och se vad som händer mina ungar längre upp. (Cecilia 78:78)

Denna längtan hos Cecilia hör även samman med att inte fastna i det invanda utan att få möjlighet att anta nya utmaningar och förändra sin arbetssituation. Att hon är bra på det hon gör räcker inte för att bibehålla glädjen i arbetet. Det är inte bara hennes yrkesskicklighet som *betyder någonting*, säger hon. Hon vill få följa elevernas läroprocess ännu längre.

Flera situationer som beskrivits tidigare rymmer denna samtidighet av ett delat ”här och nu”. Samtidigheten visar sig till exempel i Annas²³ tjuvkik när pojarna

²³ Citat (Anna 71:72) under rubriken *Kärleksfullt bemötande och närhet*.

hjälp varandra eller Ofelias²⁴ blinkning till en elev som bekräftelse på samförstånd och samhörighet. Andra tillfällen är när lärarna gläds över att de får dela elevernas hänfödda intresse i stunden. I dessa ögonblick betyder arbetsglädje en rytm av samtidighet, så som att gå i takt.

Den långsiktiga glädjens skugga

I kölvattnet av att etablera långvariga relationer till eleverna följer också en av glädjens skuggor. Ju mer du lär känna eleverna ju smärtsammare blir det att lämna varandra. I detta finns en dubbelhet eftersom känslomässigt engagemang i eleverna leder till samhörighet som gör att skiljas kan kännas vemodigt. Att bygga relationer utifrån denna långsiktighet hör till yrkets karaktär. En god gemenskap med eleverna medför upplevelse av glädje men det innebär också en sorg och saknad när det är dags att byta klass. Cecilia berättar hur en nära gemenskap med eleverna etableras över tid och det tar sig bland annat uttryck i härliga skratt tillsammans med klassen.

Men när man har haft ett gäng ett tag som jag har haft nu, där vi kan ha de här goa gapflabben tillsammans och skämta och lite högt i tak och ta ut svängarna. [...] Det är därför man alltid känner efter att man har släppt efter bara två år att: Men Gud nu är vi ju riktigt på G de här ungarna och jag! (Cecilia 16:16)

I citatet framkommer att hon tycker att två år är kort tid tillsammans med eleverna och det finns också en strimma av saknad när hon talar om att hon snart ska lämna dem.

I dessa avsked finns också en känsla av glädje över att relationen till eleverna haft en sådan kvalitet att det är sorgligt att skiljas, att det arbete som utförts tillsammans med eleverna uppskattats och att man känner sig omtyckt som lärare och person. Nora berättar om när hon hade avslutning för sin förra klass.

Jag tänker på när jag slutade med min förra klass, det var sådan där jättegäldje! Allting bara stämde! Ja, föräldrar och allting, det var alltså otroligt! Det var nog det finaste jag har känt någon gång. Då kan man ju säga, fast det var ju avtackning då ju. [...] De var nöjda och tyckte att det hade varit bra. Och det var en lugn klass, men där det också ... Om man har en lugn klass så är det ofta många oroliga barn också, så vi hade ju ändå fått jobba en hel del. Lite skilsmässor och lite sådant där som man hade fått ringa och plocka lite och värna lite extra. Då känner man liksom när det funkar och vi har rätt upp det där till slut, så känns det ju väldigt tacksamt. [...] Det var härligt

²⁴ Citat (Ofelia 51:51) under rubriken *Kärleksfullt bemötande och närhet*.

allting! [...] skönt att sluta så, när det bara fungerar allting. Man slutar när det är rätt alltså. (Nora 159:164)

Nora beskriver avslutningen som ett glädjefullt tillfälle. Arbetet med klassen hade inte bara varit enkelt, utan det hade inneburit en hel del arbete, berättar hon, men det hade rätt ut sig. Det är en glädje över att allt till slut fungerar så bra och en tacksamhet. Även om hon tycker att det är skönt att sluta när allt fungerar, så andas citatet ett visst vemod över att släppa elever och föräldrar efter att ha delat så mycket tillsammans. Det är en finstämd glädje med stråk av vemod.

Variation i klasslärararbetet

Arbetsglädje innebär en daglig rytm som hör samman med de skiftande arbetsuppgifterna i klasslärararbetet. Arbetet som lärare ses som händelserikt och mångsidigt. Arbetsglädjen beskrivs av lärarna som vanligt förekommande bland annat för att det händer så mycket saker hela tiden. Det tycks vara ett kännetecknande drag för yrket att det är varierande, vilket naturligtvis kan vara krävande, men i samtal med lärarna framhåller de variation och arbetets skiftande karaktär som ett villkor liksom en källa till glädje. Här spelar upplevelsen av tid en betydande roll.

Cecilia säger att det är en puls och energi i klassrummet under dagarna som hör till att arbetet upplevs som händelserikt och aldrig blir långtråkigt.

Det är en puls i klassrummet under dagarna. På något sätt hela tiden ... och energi. Men man har ju aldrig långtråkigt! Man går bit vid klockan åtta och puff så ska man gå hem igen, det går jättefort. [...] Då har jag ju hellre lite för mycket att göra, måste jag säga. Aldrig någonsin har jag långtråkigt här! Det är olika ämnen, raster och det händer nya saker hela tiden. Jag varierar arbetet med barnen också och försöker göra naturliga avbrott och att vi rör på oss. (Cecilia 18:18)

Att arbetet är varierande och intensivt påverkar Cecilias upplevelse av tid. Hon menar att tiden går fort. Hon börjar dagen klockan åtta och *puff* så är arbetsdagen slut, berättar Cecilia. Den puls och intensitet som klasslärararbetet har, är något hon uppskattar, vilket hör samman med att hon har mycket att göra och att arbetsuppgifterna skiftar. Hon betonar att hon aldrig har långtråkigt i sitt arbete därför att det skiftar mellan olika ämnen, lektion och rast och det händer något nytt hela tiden.

Arbetet har ett högt tempo och kan upplevas som stressande, vilket lärarna också ger uttryck för. Men klassrummet uppfattas ha en puls i samspelet med barnen som ger energi. Är puls och tempo motsägelsefulla begrepp eller är de synonyma? Hur som helst så ger lärarna uttryck för både ett högt och stressat tempo men också en berikande och energigivande puls. Det är motsägelsefullt och intressant eftersom det vittnar om ett behov av intensitet i arbetet samtidigt som arbetets intensifiering är en välkänd orsak till ökad stress och utbrändhet (SOS, 2010; Troman & Woods, 2003). Det aktualiserar också vikten av balans och rytm i arbetet, det vill säga både intensitet och vila behövs för att orka med arbetet, och för att uppleva arbetsglädje.

Att arbetet är varierat och händelserikt framstår som viktigt i arbetet för att lärarna ska erfara arbetsglädje som rytm. Att arbetet erbjuder variation hör till dess komplexitet, frihet och mångfald av möten. Även om lektioner och dagar planeras i förväg sker en mängd olika saker som medför att det som planerats kastas om. Likaså innebär arbete med människor att oväntade och spontana situationer dyker upp vilket gör att arbetet upplevs omväxlande och föränderligt. Detta är naturligtvis inte enbart en källa till glädje utan kan även bidra till olust och stress i arbetet. Men lärarna lyfter ändå fram arbetets omväxlande karaktär som ett villkor för arbetsglädje.

Undervisningens skiftande karaktär

I arbetet finns en inneboende frihet att lägga upp och utforma olika undervisningssituationer. Flera av lärarna beskriver denna frihet som ett viktigt villkor för att erfara arbetsglädje. Det ger dem möjlighet att testa nya saker och skapar omväxling och lust i arbetet. Ronja beskriver arbetets skiftande karaktär och möjligheten att förändra som betydelsefullt för glädjen.

Nej, men jag tycker att det är kul att man får testa nytt. Att det inte blir samma, för då tröttnar ju både jag som lärare och barnen med. Ja, men det har vi gjort innan ... så gör man samma sak fast nu handlar det om ett annat tema eller något annat ämne. Det är det att man är öppen, för kommer någon på en idé så kan man späna vidare på nästa idé, så blir det oftast väldigt bra resultat av det. (Ronja 47:47)

Ronja tycker att det är roligt att pröva något nytt. Blir det för mycket som upprepas och är likadant blir det tråkigt både för henne själv och eleverna. I undervisningen erbjuds både möjlighet att förändra innehåll, arbetssätt och

arbetsform. Det går naturligtvis att utforma undervisningen på samma sätt från den ena gången till den andra och Ronja menar därför att det beror på om man är öppen för omväxling och förändring. Det handlar både om att vara öppen i relationen till elever liksom till kollegor. Att hämta inspiration och nya idéer från andra, bidrar till omväxling och ger ofta ett gott resultat, enligt Ronja. Samspel och idéer som leder till förändring upplever hon som glädjefullt.

Klasslärare undervisar i många olika ämnen, vilket innebär att lärarna måste hålla sig à jour med ett brett innehåll. Ibland känner lärarna att de inte kan fördjupa sig eftersom de ska spänna över så mycket. Kajsa berättar att olika ämnesinnehåll bidrar till upplevelsen av ett skiftande och roligt arbete. Det är variationen i klasslärarjobbet som är det roliga, vilket medför att det aldrig blir tråkigt. Dessutom poängterar hon att arbetet är utvecklande. Eleverna är dynamiska, levande och förändras över tid. Även din egen person och dina kunskaper som lärare förändras och gör att arbetet upplevs både nyanserat och brokigt.

Jo men det tycker jag om, jag tycker om att det är en massa olika saker. Jag skulle inte bara vilja ha ett ämne. Jag tycker det är roligt med olika saker. Alltså variation, det är ju det som är det roliga i det här jobbet. Det blir aldrig tråkigt. Det är utvecklande och man lär sig alltid någonting. Barnen lär sig alltid någonting och jag lär mig också alltid någonting. (Kajsa 112:112)

Att lektionerna blir skiftande beror inte bara på innehåll och arbetssätt utan naturligtvis påverkas dessa av eleverna och samspelet i gruppen.

... den ena dagen är aldrig lik den andra. Hur bra man än har planerat så blir det ju inte riktigt som man har tänkt sig för det händer ju alltid någonting annat. Och jag tycker att det är kul att ta vara på när barnen kommer med frågor eller någonting mitt under en lektion. Då går man bort från ämnet men det är roligt, att de ställer frågor... (Ronja 53:53)

Ibland förändras lektionens innehåll på grund av elevernas intresse och de frågor som de ställer. Ronja säger att det är roligt när lektionsinnehållet skiftar på grund av barnens synpunkter mitt under en lektion. Att lektionen inte blir som planerat, utan tar en ny vändning på grund av att eleverna bryter in, bidrar till variation och därmed till att det blir roligt.

Arbetets skiftande karaktär kan naturligtvis upplevas som påfrestande också. Det både bidrar till glädje och till trötthet ibland. Men lärarna uttrycker en övertikt av variationens betydelse för att göra jobbet roligt. Att arbetet är

varierande framträder som ett starkt villkor för arbetsglädjen. Det är inte bara lektionsinnehållet som är varierande utan också lektionernas kvalitet och hur väl genomförda lektionerna uppfattas vara av lärarna själva. I Ingrid's beskrivning finns flera intressanta drag av variation som hör till arbetsglädje som livsrytm.

Och just det här att det varierar från dag till dag. Det är inte en dag som är den andra lik och det kan ju på ett sätt vara jobbigt som jag sa, om man är nere och man inte vet: Hur kommer den här dagen bli? Men samtidigt så är det ju det som gör att det är så roligt. Ena lektionen kan vara skit och sen är det rast emellan och då får man kräkas lite i arbetsrummet och sen går man in med nya tag och då blir det jättebra. Det är en häftig känsla, att det kan förändras på så kort tid med. (Ingrid 29:29)

Dels menar Ingrid att arbetet *varierar från dag till dag* därför att det är så händelserikt. Hon påpekar att dess skiftande karaktär är lättare att uppskatta när hon mår bra. Är hon nere och trött kan det kännas jobbigt att inte veta hur dagen kommer att förlöpa. Variationen hör ihop med en viss osäkerhet inför hur dagen ska te sig, vilket kan vara roligt och utmanande men också skrämmande och tröttande. Ingrid lyfter också fram att det finns en möjlighet att erfarra glädje över att det är så snabba kast även när det gäller lektionernas kvalitet. Arbetet växlar över kort tid, från lektion till lektion. Det kan räcka med att det blir en kort rast då hon får häva ur sig lite av sitt missnöje och sin frustration. Att arbetet kan skifta så snabbt bidrar med *en häftig känsla*, menar Ingrid, som gör att arbetet upplevs som omväxlande och roligt. I detta sammanhang är det inte lektionernas kvalitet, utan den potential i arbetet som hon upplever finns till snabba förändringar, som bidrar till arbetsglädjen. Att en lektion kan vara *skit* och att nästa lektion kort därefter blir *jättebra*, medverkar till glädje.

Balans mellan frihet och krav

När lärarna beskriver friheten i yrket så gör de det i relation till de krav som arbetet också är förenat med. Det visar på hur arbetsglädje hör samman med variation fast på ett annat sätt. När det gäller frihet och krav rör det sig om en balansakt. Båda delar hör till arbetsglädje men de måste balanseras i relation till varandra. De poängterar att arbetet innebär frihet under ansvar och att de har märkbara ramar som de måste förhålla sig till. Bara frihet och spontanitet är inte en källa till glädje utan den måste balanseras och ställas i relation till krav och struktur. Ingen av lärarna relaterar till situationer av oordning och kaos som

tillfällen då de erfarit arbetsglädje. Glädjen blir till i en balansakt mellan frihet och krav liksom mellan spontanitet och struktur.

Den frihet i relation till arbetets innehåll och karaktär som lärarna beskriver, menar de skiljer sig från att vara lärare bland äldre elever. Ju högre upp i åldrarna, ju fler lärare blir inblandade i skoldagen, vilket skiljer sig markant från klasslärarna i årskurs 1-3. I arbetet med de yngre eleverna är ett fåtal lärare inblandade och där ansvarar klassläraren själv för upplägget av stora delar av dagen. Möjligheten att uppleva glädje i den frihet som arbetet rymmer är därför ett framträdande villkor för glädje i klasslärararbetet. Ingrid upplever att klasslärararbetet är fritt.

Och sen att det är så fritt. Det är ett oerbjört fritt arbete. Det här är en 1-9 skola och vi sitter ju med när vi samlas allihopa och det känns mycket mer tungt på 7-9, det är många fler inblandade kring varje unge och sådär. Det är väldigt lätt, kan jag känna, i år ett i alla fall och upp till trean som jag har jobbat mest i, man har sin klass, man sköter alla ämnen. Har jag lust att gå ut en hel dag så gör jag det, för jag tar igen det någon annan gång. Det är ett fritt jobb. (Ingrid 30:30)

Ingrid kopplar en del av friheten till att det inte är fler lärare inblandade än att allihop lätt kan samlas, vilket skiljer sig från högstadiet där det är betydligt fler lärare inblandade kring varje elev. Hon talar även om friheten i relation till ansvaret för helheten av skoldagen. Att hon *sköter alla ämnen* bidrar till upplevelsen av frihet i yrket och att hon kan välja att till exempel vistas utomhus en hel dag.

Just möjligheten att förlägga undervisning och skoldagar utomhus är något som lärarna återkommer till när de talar om den spontanitet i arbetet som bidrar till glädje. Jenny beskriver hur hon kan utnyttja en spontan ingivelse av att gå ut när det är fint väder som något som hör till det som bidrar till variation och en livsrytm av arbetsglädje.

Och likaså att man kan säga att: Nähä, nu är det jättefint väder idag, nu går vi ut! Och då vet jag att jag kan gå ut med den här gruppen själv. (Jenny 29:29)

Dels är det friheten att följa sin impuls och dels är det den frihet som hon upplever när hon vet att hon kan gå ut med klassen själv. För att kunna följa en sådan impuls är det viktigt att lärarna känner sig trygga med elevgruppen så att de vet att de inte förlorar kontrollen. Spontaniteten i arbetet förutsätter att de upplever att de har situationen under kontroll.

Men det är inte bara möjligheten att ändra i planering och schema för att vara ute i naturen som lärarna menar bidrar till glädje. Själva möjligheten att vara ute i naturen med barnen på arbetstid beskrivs som erfarenheter av frihet i relation till yrket och utomhusupplevelsen bidrar till variation och spontanitet. Gry lyfter fram möjligheten att komma ut, röra på sig och få frisk luft som något som hör till yrkets stora fördelar, bland annat därför att det bidrar till glädjefyllda stunder med eleverna. Hon har schemalagt utevistelse med eleverna varje vecka. Åter igen framträder variationen i yrket som en bidragande orsak till arbetsglädje. Inte minst att kunna variera platsen som undervisningen bedrivs på visar sig som betydelsefullt för Gry:s upplevelse av arbetsglädje.

Ja det är väldigt positivt att jag schemalägger utevistelse och föräldrarna tycker att det är bra att vi gör det en gång i veckan. Vi är ute tre timmar ungefär. Jag kan tänka så här: Vilken tur man har ett jobb man kan gå till där det verkligen händer variationer under dagen. Jag sitter inte och är läst vid dator eller något sådant där, jag rör mig mycket. Jag får frisk luft, jag rör mig runt i byggnaden eller miljön runt omkring, vi tar oss bort härifrån och så vidare. [...] (Gry 79:80)

Utevistelsen är schemalagd och är därför knappast ett uttryck för spontanitet i arbete så som en impuls. Det Gry lyfter fram är snarare acceptansen för att göra olika saker och att variera undervisning i klassrummet med undervisning utomhus.

Om jag tänker på en veckoplanering för mig så är absolut onsdagen en höjdpunkt för mig. Att jag hemma sätter på mig utomhuskläder, så som du mötte mig förra onsdagen. Och liksom nu är det utflykt som gäller och vi eldar nere i skogen och sitter och täljer och sådär med våra knivar och det tycker jag är jättemysigt. Det är klart att det är det här med samhällets krav och vi ska göra nationella prov och sådan saker och så kan man inte ta sig tid till sådana saker så mycket, så det klingar ju av när de [eleverna] kommer över i trean, då kanske man bara gör det en gång i månaden. Men det är absolut ett plus och något som bidrar till arbetsglädje, att jag kan röra mig i systemet på ett sådant sätt och ha acceptans för det. (Gry 79:80)

I citatet framträder balansen mellan struktur, i form av schemalagd utevistelse, och spontanitet, i form av de impulsiva aktiviteter som medges i utomhusmiljön. Onsdagen är en höjdpunkt under veckan för Gry. Det är med förväntan hon går till skolan dessa dagar då de spenderar merparten av arbetsdagen ute. Den förväntansfulla glädjen infinner sig redan hemma när hon sätter på sig ytterkläderna. Själva utemiljön rymmer en stor portion frihet i umgänget med eleverna. Dessutom hör möjligheten att förhållandevis fritt lägga upp arbetet med

eleverna till ett drag i klasslärararbetet som bidrar till arbetsglädjen, enligt Gry. Likaså att det system som omger arbetet godtar en sådan frihet i arbetet.

Att kunna gå ut med eleverna under skoldagen lyfter lärarna fram som en möjlighet till glädje i arbetet, men denna frihet ställs också mot kravet på ordning och struktur. Elevgruppens behov, nyttan och den egna ambitionen gör att utomhusvistelsen ibland väljs bort, även om det uppfattas som härligt att vara ute. För Heidi är det en avvägning som hon gör mellan nytta och nöje liksom avbrott och struktur.

Det ger absolut glädje och att få vara ute med barnen i naturen, man känner att det är mycket som släpper och lättar både för dem och mig. Ja, vi skulle ha det mer även upp i åren. Det är flera klasser som gör morgonpromenader direkt på morgonen. Jag tycker att det stjäl lite mycket tid. Jag är ambitiös, jag vill hinna någon vart med min klass [skratt]. Visst är de väldigt trötta och säsig på morgonen, så kan det ju vara väckande att de går en morgonpromenad. Men min ystra skara behöver komma i form och få struktur. (Heidi 86:86)

Hon beskriver utevistelse med eleverna som glädje därför att det är avkopplande både för Heidi och hennes elever. Men att vara ute tycker hon tar mycket tid från klassrumsarbetet. Likaså menar hon att hennes klass behöver *komma i form och få struktur*, snarare än spontana avbrott. Som sagt, det är en balans mellan lagom med spontanitet och lagom med struktur för att både åstadkomma välkomna avbrott och att bibehålla ordning och kontroll, som möjliggör för arbetsglädje i klasslärararbetet.

Balans mellan intensitet och vila

Lärarnas berättelser om glädje i arbetet handlar om att arbetet är händelserikt och varierat. Dessa sammanhang knyts ofta till upplevelsen av tid. Att det finns en intensitet, energi och puls i arbetet är av betydelse för glädjen. Men även vila och avbrott bidrar till arbetsglädje. Intensitet och vila framträder i första hand som en pendling i arbetet, det vill säga något som hör till arbetets varierande karaktär. Att arbetet har en intensitet är förbundet med glädje och engagemang, men detta är också mycket energikrävande. Därför är det betydelsefullt för glädjen att det finns stunder av vila innan arbetet, i arbetet och under arbetsdagen. Raster kan innebära ett avbrott och vila om läraren kan dra sig undan, men vila erfars också i stunder av flow. När lärarna erfar flow i klassrumssituationer och utomhusvistelser med eleverna är det en kombination av intensitet och vila. Lärarna talar

om dessa situationer som fulla av aktivitet, men de upplever att de kan slappna av därför att arbetet flyter på. I övrigt förknippar lärarna rast eller planering med arbetsuppgifter av mer vilsam karaktär. Att arbetet skiftar mellan dessa tillstånd av arbete och vila påverkar arbetsglädjen därför att det bidrar med en puls i arbetet och en vilsam rytm av återhämtning. Likaså är glädjen betydelsefull både för möjligheten att erfara lust och engagemang i arbetet liksom stunder av andrum, något som presenterats tidigare i resultatet.

Lärarna menar att det tempo som arbetsdagen rymmer är mycket speciellt. När sista eleven går för dagen är det som om någon drog ur pluggen. Trots det är mötet med eleverna ingenting som de vill vara utan, tvärtom.

Visst är man helt slut när man kommer hem om kvällarna, man är helt slut nu [efter det att barnen gått för dagen]. Vid denna tiden är man jättetrött, så visst tar det energi. (Cecilia 18:18)

Ett gott lärararbete är inte något som lärare bara kan riva av och genomföra – det kräver lärarens engagemang med hela sin person. En intensiv skoldag tar på lärarens krafter. Cecilia bekräftar också hur hon är trött när eleverna gått hem och att en paus direkt efter skoldagen vore välbehövlig.

Ingrid menar att arbetets höga tempo är ambivalent därför att det både gör att arbetsdagen upplevs som aktiv och innehållsrik men man blir också trött. Ingrid poängterar därför betydelsen av att må bra för att orka och vikten av att ha bra kollegialt stöd.

Nej, det är ju tempot som gör att man både håller igång och att man blir trött. Och än en gång så beror det ju på hur man mår, så fixar man det ju olika bra. Så är det verkligen, och vilket stöd man har runt omkring. [...] Ja för mig kan jag tycka att antingen är jobbet väldigt mycket på topp eller är det väldigt långt ner, det är inte ofta så slätstruket eller mittemellan, jag vet inte vad det beror på ... Ibland är det bara: Oh så härligt! Så bra det går, vi är inne i ett sånt flyt! Och sen nästa dag: Nämen fy jag orkar bara inte gå upp, jag orkar inte gå hit. Det är väldiga svängningar och det är på gott och ont. Det är inte bara på gott, utan ibland kunde man önska att det var lite mer ... bara att det rullade på. Det tar ju mycket kraft att det svänger så. Visst det kanske funkar att gå dit och vara lite lagom lam, men vad blir det?! Då får man ju inte någon vidare arbetsglädje och man är inte särskilt nöjd med det jobbet man gör, då heller. (Ingrid 31:38)

I sin beskrivning av arbetet fångar hon dess skiftande karaktär. Hon menar att det både handlar om tempo, skiftningar i energi och ork liksom känslomässiga skiftningar. Arbetet är sällan *slätstruket eller mittemellan*, enligt Ingrid. Hon tycker att det är stora pendlingar. Även om intensiteten, variationen och energin i

5 RESULTAT

arbetet bidrar till arbetsglädjen så önskar hon ibland *att det rullade på*. Arbetets skiftande karaktär och intensitet gör att det tar mycket kraft. Men för upplevelsen av arbetsglädje är energin och intensiteten i arbetet avgörande. Hon menar att arbetet nog skulle fungera ändå, men kvaliteten på arbetet skulle försämrats och arbetsglädjen skulle äventyras.

Arbetet som lärare är beroende av din fysiska kondition för att du ska orka. Det är ofta kraftiga svängningar mellan toppar och dalar. Hela din person är involverad i arbetet och du måste både vara kroppsligt, själsligt och emotionellt närvarande. Detta bidrar till upplevelsen av intensitet i arbetet. Även elevernas livfullhet och sätt att vara bidrar till intensiteten. Yngre barn är ofta mer intensiva i allt de gör, än vuxna. Yrkets mångskiftande karaktär bidrar till arbetsglädjen men det tar också mycket kraft.

Glädjens kroppsliga förankring kan också ta sig bullriga och högljudda uttryck. Barn har oftast ett tydligare kroppsuttryck än vuxna. Det innebär att känslomässiga uttryck framträder mer kroppsligt i samspelet med barnen. Stora, vidöppna ögon och gapande munnar är kraftfulla uttryck för uppmärksamhet och förväntan, liksom iveren i kroppen över att försöka förstå eller visa vad de kan, hör till barns livfulla kroppsspråk. De snabba kasten mellan förtvivlad gråt och kiknande skratt, behovet av närhet och ömhet tillsammans med den okuvliga viljan att klara sig själv, hör till arbetsvardagen tillsammans med barn. Barnen tycks laddade med känslor som ofta tar sig starka uttryck. Ett sådant exempel är Cecilias beskrivning av när hon är bokstavhäxa och eleverna är spända av förväntan på vad hon ska plocka fram ur trollerilådan. Deras spänning upplöses i hejdlöst skratt. De *skrik-skrattar* när hon plockar fram en napp!

Det var ju jättekul! Det är ju så härligt i den här åldern! De skrik-skrattar ju bara man tar upp en napp. (Cecilia 31:31)

Den konkreta situation av lek tillsammans med eleverna som Cecilia berättar om hör ihop med starka kroppsliga uttryck av glädje, förväntan och förtjusning i rummet både hos lärarna men framförallt hos eleverna. Hela sammanhanget har en lekfull och lustbetonad karaktär. Barnens anspänning av otålig förväntan upplöses i ett högljutt skratt. Detta spänningsfyllda tillstånd växlar plötsligt och upplöses när de skrattar befriat. Barnens uttryck för glädje och förväntan göder

Cecilias glädje i stunden. Det är en nerv i klassrummet som hör till glädje som rytm, en rytm av spänning och befriande skratt.

Att arbetet har hög intensitet hör samman dels med det varierade innehållet, stofffrängseln men också den intensitet som närvaron av barn medför. Barns intensiva sätt, så som deras rörelsemönster och tal, är påtagligt i klasslärararbetet. Det är en källa till glädje men denna intensitet i vardagen gör också att mycket kraft och ork går åt. Det finns en risk att intensiteten övergår i stress och utmattnings, vilket inverkar negativt på glädjen. Här är därför balans och växling mellan intensitet och vila av största betydelse.

Lärarna talar också om betydelsen av raster under skoldagen. Eftersom mycket av arbetets intensitet härrör sig till samspelet med eleverna behöver lärarna ibland paus så att de kan vila antingen enskilt eller tillsammans med andra vuxna. Raster är ett krympande fenomen i lärares arbete (Nordängers, 2002). För många lärare uteblir rasten på grund av att någon eller några elever behöver hjälp, något behöver förberedas inför nästa lektion eller så har de till uppgift att vara ute tillsammans med eleverna på rasten. Ofta äter dessutom lärarna tillsammans med eleverna och får därför inte något längre avbrott för lunch under dagen. Samtal på rasten med kollegorna är också glädjefyllda ögonblick som förgyller arbetsvardagen. Det är tillfällen då lärarna kan dela med sig av små vardagsepisoder och koppla av tillsammans.

Men det här med rast är inte ett enkelt fenomen i relation till lärarnas arbetsglädje. Lärarna talar om hur rasterna är välbehövliga avbrott då de behöver dra sig tillbaka, hämta kraft och ha en avslappnad gemenskap med kollegor. Men på samma sätt berättar de om hur samtal med elever under vistelse ute på rast eller vid lunchmåltiden erbjuder många stunder av glädje tillsammans med eleverna, vilket beskrivits tidigare. Rast tillsammans med elever och rast utan elever framträder som ytterligare en balansakt i lärarnas arbetsglädje.

Cecilia talar om glädjen som något som bidrar med avkoppling under rasten tillsammans med kollegorna. Hon beskriver rasten med den lite mindre gemenskapen som ett tillfälle då det är lite lugnare i personalrummet. Rasten blir ett avbrott för avkoppling och återhämtning.

Den är ju så social, att få sitta där och skratta och fika ihop och flamsa lite, det är jätteviktigt, det är det. Ibland drar man sig undan för man känner för det, man sätter sig vid en dator och surfar eller kollar sin egen mejl. Vid förmiddagsfikat vid halv tio, då är ju hela skolan där ute. Det är alltid

5 RESULTAT

jättetrevligt tycker jag. Och lunchen har ju vi i arbetslaget, då är det lite lugnare och skönare i personalrummet. Då har vi kul tycker jag. (Cecilia 68:69)

Här finns utrymme för att umgås avslappnat, enligt Cecilia. Men rasten erbjuder också en möjlighet att dra sig undan. På skolan samlas hela kollegiet för rast på förmiddagen och bara arbetslaget på lunchrasten. Detta är tillfällen som Cecilia refererar till som kul. Det finns en glädje i den avslappnade gemenskapen med kollegorna och den glada stämningen är vilsam.

Vi förstår på Cecilias beskrivning att rasten är social och att skratt och det roliga i gemenskapen är ett välkommet avbrott och en vila från arbete och allvar. I citatet framträder glädje och vila som ömsesidigt beroende av varandra. Det är avkopplande att ha roligt tillsammans och rasten och den sociala gemenskapen bidrar med glädje.

Studier av lärares arbetsvillkor (SOS, 2010) visar att arbetsdagen alltmer brett ut sig genom uteblivna lunchraster och övertidsarbete. Lärarna behöver återhämtning och vila under arbetsdagen. Tilda efterfrågar samvaro med kollegor där de bara kan *sitta och prata om ingenting*. Att relationen till kollegorna fördjupas bidrar också till arbetsglädje. Raster och pauser blir snabbt överhopade med arbete i en önskan att använda tiden effektivt. Men frågan är om inte denna tidseffektivisering leder lärare vilse i sitt arbete. En önskan om att spara tid och vara effektiv medför att återhämtningen uteblir och risken för ohälsa och utbrändhet ökar.

Det har betydelse tror jag därför att man blir sliten utav det här, man blir sliten. Den här kaffepausen den är viktig. Den här rasten att bara sitta och prata om ingenting, det är vila och det är viktigt. Det är lite farligt, så vi får hoppas nu på vårterminen att vi kan hitta tillbaka dit. För det känns som att det är lite speedat och man ska hinna med så mycket som möjligt. (Tilda 71:71)

Att rasterna i lärararbetet har förändrats över tid är tydligt i materialet, men det finns också skillnader mellan de olika skolorna. Hur rastkulturen ser ut skiljer sig mellan de fyra skolorna i studien. Hur och när lärarna kan ta rast påverkas av en mängd faktorer. Någon av skolorna i studien har bestämt att hela kollegiet ska samlas på förmiddagen. Denna rast är därför välbesökt, högljudd och omtyckt, men skiljer sig från övriga pauser under dagen då det inte finns samma uttalade rasttid. Någon av skolorna har organiserat sig så att fredagens förmiddagsrast prioriteras, då någon kollega bakat något. På så vis träffas i alla fall arbetslaget

under en rast i veckan. En bidragande faktor som påverkar möjligheterna till gemensamma raster verkar också vara enhetens storlek. På en mindre enhet är det färre personer som ska dela på de gemensamma arbetsuppgifterna så som rastvakt och materialinköp, vilket gör det svårare att samla flertalet kollegor till gemensam rast.

Marita menar att rasterna tillsammans med arbetskamrater har betydelse för hur mötet med eleverna blir.

Vi skulle ha våra raster så att vi slog oss ner och pratade med varandra, det tycker jag. Det skulle nog alla vinna på. Så kan man gå in till barnen efter ett litet skratt, det är inte dumt. Vi har ju då på fredagarna och det blir ibland att man pratar om lite annat, man har lite trevligt och det är väldigt positivt. (Marita 122:126)

Marita efterlyser mer sammanhållna raster tillsammans med kollegorna, då de får slå sig ner och umgås med varandra. På fredagarna har de en gemensam rast då de hinner sitta ner och prata om lite annat än arbetet, vilket Marita tycker är positivt. Det blir ett välbehövligt avbrott som hör till arbetsglädjen och något som även kan berika mötet med eleverna.

Exkursiv analys

Liksom livsvärlden är pluralistisk och skiftande till sin karaktär framträder dessa drag också som kännetecknande för lärararbetet utifrån ett livsvärldsperspektiv. Dessa drag möjliggör för glädjen att bli till. Dynamik och rörelse är livstecken. Glädjen visar sig tätt sammanflätad med dessa livstecken både på ett konkret och ett mer abstrakt plan. I lärarnas beskrivningar framträder en innebörd hos arbetsglädjen som rytm. När de talar om glädjen i arbetet använder de ord som puls, nerv, spänning, variation och förändring, febril aktivitet, viftande händer och livliga diskussioner liksom flyt och harmoni. Alla dessa uttryck synliggör den rörelse och skiftning som hör till glädjen. Glädje förknippas både med intensitet och vila, med aktivitet och passivitet och med närhet och distans i arbetet. I detta ömsesidiga sampel av jämvikt visar sig arbetsglädjens innebörd som balans. Glädjen blir till i mellanrummen.

Meleau-Ponty (2002) erbjuder en komplex förståelse av rum som sammanflätat med mening, rörelse och vitalitet så som ett världsligt och livfullt rum. Rummet är genomsyrat av ett levtt avstånd som sammanbinder oss med

5 RESULTAT

saker som omger oss och sammanbinder föremål med varandra. Rum är inte ett avstånd i första hand utan något som sammanlänkar och det är inte ”dött” utan levande genom riktning och betydelse, vilka är puls och rörelse. Det är ett ständigt pulserande flöde av meningsväxling och Merleau-Ponty använder vår kropp och vårt blodomlopp som en metafor för att beskriva rumslighet. Bilden refererar till en sorts kommunikation och utbyte genom och över avstånd, som en sammanbindande rytm. Utifrån denna teori kan känslor så som glädje och sorg förstås som större bärare av betydelse, inte enbart beroende av våra handlingar utan något som genomsyrar rummet självt. Lärarnas arbetsglädje har innebörden av en positiv puls i rummet som både genomsyrar och ”smittar” dem själva liksom eleverna. Arbetsglädje som puls framträder som eftersträvansvärt och mycket attraktivt för lärarna. De talar om den som en känsla som ger lust och motivation liksom nyfikenhet och förväntan.

Utifrån Merleau-Pontys (2002) perspektiv är tillvaron dubbeltidig genom den glipa som finns i skarvarna, i mellanrummet. Det finns en rytm i tillvarons reversibla grund så som att höra och bli hörd, att se och att bli sedd, att beröra och bli berörd. Att känna denna pulserande rytm i det mellanmänniska flödet hör till emotionell lyhördhet i arbetet. En sådan lyhördhet är en del av innebörden hos arbetsglädje som rytm och balans.

Denna beskrivning av puls och blodomlopp är inte bara en metafor för innebörden hos arbetsglädje utan lärarna erfar även hur deras puls ändras beroende på sinnesstämning. Pulsen ökar när de känner upphetsning, inför ett glädjeutbrott eller vredesutbrott, vid entusiasm liksom i stressade situationer. Hjärtat slår snabbare men känslorna som är förenade med denna pulsökning varierar avsevärt. Pulsökningen måste förstås i relation till helheten. För lärarnas arbetsglädje är det lika önskvärt med glädje i arbetet som hör till ett högt tempo med ökad puls och upphetsning, som att uppleva ett harmoniskt tempo och en stillsam rytm i arbetet. Det är själva växlingen och balansen mellan dessa som är innebörden hos arbetsglädje som rytm och balans.

En känsla så som glädje har märkbar inverkan på lärarnas upplevelse av tid, likaså är tiden avgörande för glädje i arbetet. I resultatet framkommer arbetets långa tidscykler som viktiga för glädjen. Här framträder arbetsglädje som en livsrytm som spänner över lång tid. För att erfara glädje vill de kunna följa eleverna i deras utveckling och lärande. Att både vara inbegripen i långsamma

och långsiktiga förlopp liksom korta ögonblick av glädje och lycka, är förenat med arbetsglädje hos lärarna. Dessa är dessutom ömsesidigt beroende av varandra. En glad stämning öppnar för skratt och glädjefulla ögonblick liksom dessa ögonblick möjliggör för en positiv och glad stämning att utvecklas.

Lärarna talar om behov av rast för att känna glädje i arbetet. Rasten ger en välbehövlig distans till det intensiva och livfulla mötet med eleverna. Korta inplanerade pauser under arbetsdagen innebär välkommen avkoppling men också en växling i rytm. Lärarnas raster gör det möjligt att hitta balans i arbetet och att bli återställd.

För lärare är klassrummet, skolan, eleverna, allt det som rymms i det vi kallar lärares arbetsvardag, möjligheter till glädje. Ofta uppfattas förändring och avbrott som källor till glädje men det kan lika gärna vara det omvända som råder. Intensitet och hög puls måste också balanseras av vila. Glädje som andrum och vila är både förenat med närhet och distans i lärarnas beskrivningar. Glädje kan uppkomma som ett andrum mitt i en pågående och intensiv aktivitet som flöde då läraren kan insupa en känsla av förnöjsamhet. Denna glädje känns nära och omedelbart i arbetet. Lärarna talar också om glädje som erfars i distans till arbetet då de till exempel reflekterar över arbetet vid dagen slut eller att de, efter den distans som en god natts sömn ger, kan känna ny glädje och inspiration inför arbetet. En pendling och balans mellan arbete och vila skapar välbehövliga andningshål.

Glädje som vila är i dessa sammanhang ett välkommet avbrott, vilket kan ske i reflektionen över ett fungerande arbetet både i dess närhet och på avstånd. Men det finns också en glädje i det kontinuerliga som sker utan avbrott, vilket är ett framträdande drag hos arbetsglädjen som livsrytm och balans. Att finna glädje i det vardagliga och invanda. En sorts förnöjsamhet låter inte så gångbart i den förändringsvriga tid vi lever i, men är likväl en källa till glädje.

I ett föränderligt och omväxlande arbete är det ibland skönt att kunna vila i det som bara rullar på. Det är viktigt att hitta en balans. För att känna en behaglig och stärkande livsrytm i arbetet behöver det finnas en vilsam grund i det som är känt och som vilar på beprövad erfarenhet. Grundförutsättningen, för att känna arbetsglädje i det invanda som lärare, tycks vara att kunna vila i att man är där man är, det vill säga en vila i närvaron. Så kan några av de bästa stunderna ligga gömda i det enkla och vardagliga så som en kort vilopaus, ett andrum av glädje

över harmoni i samspelet med eleverna eller att arbetet bara flyter på utan avbrott. Erfarenhet och vana kan både ligga till grund för glädje och tristess i arbetet. Här synliggörs arbetsglädje som rytm och balans i växlingen mellan intensitet och vila, som ett avgörande villkor för att uppleva arbetsglädje.

Arbetsglädje som öppnande

I samtalen med lärarna framkommer glädjens innebörd i arbetet som öppnande: glädjen öppnar för olika möjligheter att agera i arbetet. Genom att glädjen är förbunden med hoppfullhet och förväntan, medger glädjen nya förutsättningar. Den kan tända landningsljus för något nytt, för förändring och som en möjlighet att pröva nya saker. Lärarna talar om arbetsglädjen som ett redskap i arbetet. Dess öppnande funktion är betydelsefull i det dagliga arbetet, även om de uttrycker en medvetenhet om att detta emotionella redskap rymmer en ömsesidighet och spontanitet, vilket innebär att det bara delvis går att styra.

Känslor uppstår på ett kraftfullt sätt i mänskliga relationer och tar sig också livfulla uttryck i dessa möten. Lärarna talar om många av dessa möten med eleverna som enkla i bemärkelsen okonstlade och anspråkslösa. Detta får inte förväxlas med att de skulle vara enkelt för läraren att åstadkomma sådana stunder i arbetet. Tvärtom tycks det vara något som uppstår spontant i stunden. Cecilia beskriver hur hon upplever en enkel kärlek i barnens bemötande som ger henne arbetsglädje.

Sen är det ju all kärlek man får, alltså de här ropen! Man kommer lite tjurig och trött på morgonen och sen så: Cecilia! [ropar glatt] (Cecilia 14:14)

Känslan av glädje förknippar hon med elevernas spontana uttryck av kärlek. Barn har ofta lättare att uttrycka känslor explicit och livfullt, vilket gör att glädjen blir lättare att uppmärksamma. Arbetsglädjen är *all den kärlek man får*, menar Cecilia. När hon kommer tidigt på morgonen uttrycker eleverna högljutt sin glädje över att se henne genom att glatt ropa hennes namn. Detta spontana och enkla bemötande har, enligt Cecilia, karaktären av en isbrytare. Även om hon är trött och tjurig när hon möter barnen så smittar barnens glada mottagande av sig på henne och smälter ner en trist attityd. Just i själva mötet och i upptäckten av varandra tycks glädjen strömma till. Barnens glädje öppnar Cecilia för glädje. Det

är i elevernas uttrycksfulla bemötande som Cecilia upplever att hon blir uppmärksammas och bemött med kärlek. Denna genklang från eleverna är ett starkt tema i intervjusamtalen.

I intervjuerna återkommer lärarna ofta till den explicita känslan av glädje i arbetet som hör samman med glädje hos barnen över att ha lyckats. Nora beskriver en enkel vardagssituation där känslan av glädje blir livligt synlig i elevernas sätt att förflytta sig. Barnen får beröm för sin arbetsinsats då de har kämpat hårt för att få bokstäverna att hamna på raderna.

Alltså, det är deras sätt att vara. Och det kan vara om det är någon som har lite svårt att skriva på raden till exempel då, och det flyger bokstäver här, och så ser man att de skriver det rätt när jag har varit jättenoga och gått runt. Och då märker man att de blir så himla glada. De blir så glada när jag säger att: "Nämen nu är det ju rätt!" Och ibland så är jag vid bänken och ibland kanske jag sitter i soffan och de hoppar hoppsa-steg tillbaka för att de är så glada. I min förra klass, då höll vi på med skrivstil. Oh, vad fint det blev! Och just det där när jag ser att de hoppar hoppsa-steg, det är så härligt! [skratt] (Nora 63:64)

Glädjen hos det enskilda barnet över att ha lyckats, tar sig uttryck i en glad uppsyn eller i en skuttande gång. Att se glädjen hos eleverna öppnar Nora för glädje. Liv och värld står i beroendeförhållande till varandra och båda ger näring åt glädjen. Nora sätter själv ord på källan till glädje i dessa stunder, *det är deras sätt att vara*, säger hon. Känslor är smittsamma och glädje hör till de mest smittsamma. Ett skratt, leenden liksom glada röster och ett färgstarkt rörelsemönster drar till sig vår uppmärksamhet och smittar kraftfullt av sig. Glädje öppnar för glädje.

Lärarna beskriver hur elevernas medryckande glädje kan ändra deras humör och inställning till arbetet. Det sker enkelt i det uttrycksfulla mötet, genom glada rop och kroppsliga uttryck så som deras sätt att skutta fram. Barnens förmåga att uttrycka känslor explicit bidrar till arbetsglädje som öppnande i vardagen för lärarna. Känslomässiga erfarenheter bebor våra kroppar på ett högst påtagligt sätt och glädjen har en öppnande funktion. Elevernas glada uppsyn och livfulla kroppsrörelser smittar av sig och öppnar lärarna för glädje.

Öppnande för intresse och lust

I lärarnas berättelser framträder glädjens innebörd som ett redskap för att fånga elevernas intresse och öppna för spontanitet och en lustbetonad atmosfär, likaså

är glädjen ett redskap för att höja kvaliteten på arbetet. Ester menar att glädjen är nödvändig för att göra ett bra jobb. Entusiasm och glädje är ett verktyg för att fånga elevernas intresse och är på så vis av stor betydelse i arbetet.

Möjligheten att inspirera och engagera eleverna utifrån den arbetsglädje Ester känner är grundläggande i hennes arbete. Hon menar att arbetet inte skulle fungera om hon inte kände glädje i arbetet.

Jo, men annars gör man inget bra jobb. Om inte jag kommer hit och tycker att det här är kul: Det här måste vi göra! [sagt med entusiasm] Det skulle inte funka, då kan jag inte föra över det på barnen så att de får någon glädje heller ju. Nej, man måste gilla det, och det gör jag! Det ser man ju, att barnen smittar varandra också. Oh, vad glad man blir när man har gjort det eller det, och så vill fler. Eller om jag kommer hit och säger: Ta upp era böcker. Jobba med dem nu [sagt med entonig och barsk röst]. Det ... nej, man måste vara lite sådär entusiastisk. Ska vi sätta igång! Ska vi ha bokstavsarbete idag, vill ni det [inlevelse i rösten] Ja, ropar de då! Då har man ju lyckats fånga dem. [...] Det känner jag som lärare också att man måste tycka om det, annars kommer man ingen vart med sitt jobb. Den arbetsglädjen måste man nog känna. Jag tror att det är tufft att jobba som lärare om man inte tycker att det är kul. (Ester 76:79)

Ester inleder med att beskriva glädjen som en kvalitetshöjare i arbetet. Utan arbetsglädje gör man inget bra jobb som lärare, enligt Ester. Likaså öppnar arbetsglädjen för att skapa entusiasm och fånga barnens intresse, vilket hör samman med att göra ett bra jobb. Ester menar att det går att utnyttja glädjens öppnande karaktär i arbetet. Det är betydelsefullt för henne att hon själv tycker att det hon gör är kul. Och glädjen är något som hon anser att hon kan föra över på barnen; den smittar av sig. Arbetsglädjen måste vara genuin och äkta, enligt Ester. *Man måste gilla det, och det gör jag*, säger hon. Om hon visar glädje i arbetet så bidrar det till att väcka elevernas lust och vilja att ta sig an skolarbete. Ester talar också om att eleverna entusiasmerar varandra. Hennes beskrivning är dubbel i bemärkelsen att glädje både är något som måste finnas där och som inte kan tvingas fram, men som hon ändå kan använda sig av för att entusiasmera eleverna och föra arbetet framåt. Hon säger att arbetsglädjen måste finnas där för att *annars kommer man ingen vart med sitt jobb*. Utan glädje blir lärararbetet svårt att utföra.

Lärarna beskriver glädjen som ett redskap för att öppna för lust och vilja både hos sig själva och hos eleverna. De menar att en aspekt av glädjens funktion är dess smittsamma och öppnande natur. Lärarna talar vid ett par tillfällen om att det till och med är möjligt att i viss mån lura sig själv och på så vis smittas av

arbetsglädje. Att försöka se glad ut och ha en glad attityd mot elever och kollegor gör att omgivningen blir gladare. Och en glad atmosfär är betydelsefullt i lärarbetet för att orka och för att väcka engagemang hos eleverna.

Att det är många elever i klassrummet som alla behöver hjälp på en och samma gång gör att arbetet upplevs intensivt. Dessutom är kunskapsnivån spridd bland eleverna och de har olika sinnelag. Cecilia betonar vikten av att gilla lärarbetet. Hon ger också uttryck för att glädjen är något som hon själv är med och skapar och att hon ibland kan tvinga fram glädjen genom att medvetet använda ett leende eller ett skämt för att väcka glädje och skratt hos omgivningen. Detta medför i sin tur att Cecilias arbetsglädje växer till när hon öppnar sig och tar emot ett positivt gensvar.

Så det kräver verkligen att man gillar jobbet. Att man försöker själv skapa glädjesituationer och ha kul ihop alltså. [...] det gäller att försöka ta det lite lättamt. [...] Jag känner att glädjen är jätteviktig, man kan tvinga sig till det på något sätt känner jag, lura sig själv lite, även om det är tungt ibland. Bara lägga på leendet och försöka dra något skämt och liksom komma in i det här positiva tänket. (Cecilia 18:18)

Glädjen tycks vara tillhands så att Cecilia kan använda leendet som en synlig manifestation av entusiasm, till exempel i början av en lektion. De känslor som leendet är förknippade med har en stark påverkanskraft så att de breder ut sig över situationen och även tilltar hos henne själv. Cecilia utnyttjar glädjens magi som ett redskap i arbetet. Leendet smittar inte bara av sig, det stämmer också henne som lärare och öppnar upp situationen. Cecilia nämner att det gäller att *ta det lite lättamt*, vilket kan tolkas som att känslan bidrar till att situationen inte är fastlåst utan öppen och även knuten till humor och förväntan. Hon kan lura sig själv till en positiv attityd genom att *bara lägga på ett leende och dra något skämt*. Återigen blir humorns förlösande och öppnande karaktär synlig.

Både Ester och Cecilia lyfter fram glädjens synliga tecken och uttryck som betydelsefulla i detta sammanhang. De använder gester, mimik och röst för att manifesteras glädje i rummet. Lyckas tilltaget sprider sig lust och entusiasm både till eleverna och till dem själva. Detta är naturligtvis inte något som alltid fungerar per automatik, men lärarna talar om känslan som ett verkningsfullt redskap för att öppna för lust och engagemang.

Öppnande för spontanitet

Glädje i arbetet öppnar för spontanitet. Berit ser den lekfulla glädjen som öppnande i mötet med både barn och vuxna i hennes arbete. Glädje och humor är betydelsefullt i hennes arbete. Det gäller både för arbetet med eleverna och när hon ska ha föräldramöte. Här finns möjlighet att bjuda på sig själv, göra bort sig och skratta tillsammans.

Ja men humorn, glädjen måste jag ha med. Det är likadant med mina föräldramöten, jag kan ju få för mig vad som helst ... [...] Jag känner mig idag så säker så jag vågar. Får jag för mig någonting, det här är nog roligt, då gör jag det. [...] Jag tar in mycket av de rörelseaktiviteterna som jag kör med barnen, ganska mycket engelska med ramsor och rörelser till och jag vet ju vilka de aldrig klarar. De har jag gjort så många gånger, så då tar jag dem. Ja men ni måste ju vara med! Så får de göra bort sig ... det blir lättamt. Jag kan inte stå och hålla ett föräldramöte och vara formell, utan det blir lite lattjolajban också. Sedan kan man ha de allvarliga diskussionerna där emellan. Läsinläringen t ex så kan jag beskriva hur vi arbetar med den och sedan gör vi något lattjolajban och sedan går vi in på nästa. (Berit 31:34)

Berit erfar glädjen som lättäm, lekfull och spontan. Hon talar om att hon varvar allvar och lek för att föräldramötet ska få en mer familjär och informell karaktär. Humor och skratt främjar på så vis gemenskapen. *Det blir lättamt*, menar Berit. Om hon som lärare inbjuder barn och föräldrar att delta i rörelser till sånger och ramsor så blir mötet mer avslappnat. På föräldramöten vill hon inte vara *formell*, utan *det blir lite lattjolajban*. Lattjolajban för Berit är sånger och ramsor som hon vanligtvis gör med barnen. Att det bli extra skojigt på föräldramötet har att göra med att det är oväntat och nytt för föräldrarna. Att växla mellan allvar och lekfullhet är av betydelse för att skapa glädje i vardagsarbetet med barnen och på föräldramöten, enligt Berit.

Nora beskriver hur hon tycker att det är jätteroligt att dansa med eleverna. När hon tänker på det blir hon glad och skrattar åt minnet. Det Nora beskriver är spontan dans tillsammans med eleverna i klassrummet. De dansar till olika typer av musik som ibland är skivor som barnen har med sig till skolan. Hon tycker att själva musiken och att dansa är roligt men det är också något som skapar glädje i relationen mellan henne och eleverna.

Jag kan ju säga att när jag dansar med barnen i klassrummet det tycker jag verkligen är jätteroligt [sagt med eftertryck och skratt]. Jag skrattar bara jag tänker på det. Och sen när de ska hänga med i det här då. Och de flesta hänger med mycket och blir så himla glada! Det är riktigt, riktigt roligt!

LÄRARES ARBETSGLÄDJE

[...] Ja, det är tokiga! Ja, det kan vara allt ifrån Melodifestivalen till rörelse. Ja, det kan vara vad som helst som jag sätter på. Ibland har barnen egna skivor. Och så tror jag att de tycker att det är roligt att jag gör de här grejerna också. Jag tror att det är därför som jag tycker att det är extra roligt. Att det blir lite tokigt liksom. Fast ändå, de står inte och skrattar åt mig, nej. Men jag tror att de tycker att det är lite kul alltså att jag ... ja det är kul. Att få spela lite teater för dem det tycker jag är kul alltså. [...] Ja, någon samstämmighet alltså som kommer. (Nora 167: 171)

Nora bjuder på sig själv och det tycker eleverna är roligt. Dansen och glädjen öppnar för spontanitet. Glädjen öppnar för en impulsiv och avslappad samvaro. Elevernas uppskattning och glädje över att Nora dansar med och bjuder på sig själv bidrar till att hon tycker att det är extra roligt. Men samtidigt påpekar hon att hon inte upplever att eleverna hånskrattar utan det som händer är att när de gör tokiga danser tillsammans och släpper loss så blir det en samstämmighet med eleverna.

Av Noras sätt att formulera sig framgår att hon inte riktigt kan sätta ord på vad det är som händer i dessa situationer som är så fyllda av glädje och tokig dans tillsammans med eleverna. Hon menar att det är lite av spontant uppträdande och teaterspel som hon njuter av och tycker är kul.

Humor, skrott och glädje öppnar upp för en lekfull atmosfär. Lek och glädje står i ett ömsesidigt beroendeförhållande till varandra. De hämtar näring och kraft hos varandra och en glad atmosfär skapar möjligheter för lek på samma sätt som leken bidrar till upplevelsen av glädje och att det är roligt. Lärarna talar om att glädje och humor är en betydelsefull ingrediens i arbetet därför att det bidrar till att komma varandra nära, bjuda på sig själv och bryta ner spänningar. I dessa sammanhang erfars glädjen som lekfull. Glädjen är avväpnande och befriande i mötet med människor. Flera av lärarna talar här om estetiska uttrycksformer så som dans, musik, teater och rörelse vilka kraftfullt bidrar till glädjen. Glädjen rymmer en öppen hållning som känslan medför. Glädjen förebådar och väcker förväntan. Likaså öppnar den för lekfullhet och den uppslupna stämning och frihet som leken för med sig.

När läraren bjuder på sig själv i lekfulla former bidrar det till en gemenskap som präglas av glädje. Arbetet framträder för läraren som öppet för olika handlingsmöjligheter. Utrymme för spontanitet hör till glädjens villkor, men glädjen är också impulsiv till sin natur. Detta är ett grundläggande och kraftfullt drag hos glädjen vilket medför att vi inte kan arrangera och tvinga fram glädjen, det leder snarare till motsatt effekt. Här delar glädjen lekens motsättning till

nyttan (Huizinga, 2004), vilket gör att även om vi skulle vilja åstadkomma mycket arbetsglädje i skolan för lärarna, så skulle alla försök att tvinga fram den med största sannolikhet innebära det motsatta. Men det går att inbjuda till glädje på olika sätt. Glädjen hämtar näring ur spontaniteten men den är också spontan till sin karaktär.

Det komiska som öppnande för glädje

Till den enkla glädjen i lärares arbete hör alla de spontana handlingar och roliga saker som barn säger. Alla dessa oväntade och överrumplande händelser förknippar lärarna med glädje i sin arbetsvardag. Glädjen i dessa situationer är förbunden med humorns öppnande funktion. Det är framför allt elevernas roliga uttryck och kommentarer som lärarna talar om i dessa sammanhang. Flera av lärarna menar, liksom Cecilia, att de skulle vilja teckna ner detta i en bok.

... man skulle vilja skriva en "Mark-Levengood-bok": Barns tankar eller kommentarer kring olika saker. Det tycker jag är jättemycket glädje ... (Cecilia 14:14)

Barnens dråpliga uttryck kommer spontant och oväntat, vilket gör det hela extra roligt. De berättar om allt möjligt mellan himmel och jord. Just att det är så oväntat gör att det väcker spontan och hissande glädje. Deras frispråkighet och oberäknliga frågor kommer överrumplande och bidrar till glada ögonblick som öppnar för många härliga skratt, enligt Nora.

De kommer med sådana där spontana frågor som man inte har hört i skolan, det är nog det egentligen, det är nog det man tänker mest på. Att de är så frispråkiga! Särskilt förstaklassare, de kan säga precis vad som helst, eller avbryta och säga något konstigt och det är jättekul [skrattar]. Vi pratar kanske om något helt annat och så kommer det något, som en groda som hoppar ur munnen på dem. Ja, men det är ju alltid någonting som händer. Man skulle skriva upp allt det där. Ja man skulle nog samla mer egentligen. (Nora 151:152)

Nora beskriver hur barnens roliga kommentarer öppnar för skratt. Barnens frispråkighet är härlig och överrumplande. Detta gäller framför allt för sju-åringarna, enligt henne. Den öppnande glädje som barnens roliga kommentarer bidrar med hör samman med glädje som upplyftande, befriande och oväntad.

Barnen snappar upp saker i sin omgivning som de sedan berättar olika roliga saker kring. Det kan vara allt ifrån TV-program till influensavaccin. De har frågor och funderingar och ibland ger detta upphov till härliga skratt tillsammans.

Möjligheten att fånga upp dessa guldkorn är också något som kommer ju mer tid man spenderar tillsammans med barn, enligt Sara.

I samtal med barnen får man höra så mycket, de pratar om saker de har sett på TV, Bonde söker fru eller om att ta sprutan med influensavaccin och alla deras funderingar. Man får tillbaka så mycket i samtalen med barnen. Det är likadant när man äter frukost med dem, de pratar och pratar. Man får höra en hel del roligt också, som deras funderingar kring TV-program som de inte alltid förstår. Ibland är det riktigt roligt och det kan bli svårt att hålla masken. Det är inte så många jobb man får höra sådana roligheter. Man skulle skriva en bok. (Sara 90:90)

Sara menar att ju mer hon är tillsammans med barnen, ju mer förstår hon vad som rör sig i deras små huvuden och vad de funderar över. Det är framförallt under måltidsgemenskap och raster som lärarna får ta del av barnens roliga frågor och uttryck. Det är en enkel och spontan glädje över barnens oväntade val av samtalsämnen och dråpliga uttryck. Enligt Sara hör detta till arbetet med yngre barn och de möjligheter som lärarbetet rymmer, att hamna i spontana samspråk med eleverna. Sådana roligheter får man inte höra i så många andra jobb, tror Sara.

Ibland är det vissa elever som oftare än andra säger roliga saker, vilket bidrar till extra mycket glädje i arbetsvardagen. Cecilia har just nu en klass med flera elever som säger roliga saker. Hon säger att hon inte har skrattat så mycket tillsammans med en klass som med den hon har nu.

Vi har ju de här guldkornen, barn som säger så roliga saker. Och den här klassen som jag har nu, den är så underbar! Jag har aldrig skrattat så mycket under en tvåårsperiod, så där goa skratt! ”Oskar [fritidspedagog i klassen], vet du vad de sa den här lektionen!” och man berättar. Äkta barn i den här klassen! [...] att få sitta vid middagsbordet hemma och berätta om den här tvillingen jag har i klassen ... Det säger Siv likadant, att hon kommer hem till sin man och han frågar: Har du någon tvillinghistoria?! säger han. För vi har ju en tvilling i varje klass här. Så där underbart! (Cecilia 14:14)

Att Cecilia värdesätter denna enkla glädje i vardagen framgår av hennes uttryck *guldkorn*. Det blir också en källa till glädje i det kollegiala samtalet. Cecilia menar att den glädje som hör ihop med allt det roliga som kommer ur barnens munnar har att göra med att det är *äkta barn*. Hon tycks förknippa denna spontanitet och frispråkighet hos barnen med något äkta, oförstört och autentiskt hos barnen. Att berätta för kollegor om barnens skojiga uttryck förgyller gemenskapen med

härligt skratt. Cecilia avslutar med att beskriva den befriande och avväpnande glädje som hon upplever i dessa vardagssituationer som något underbart!

Att få höra så många roliga kommentarer på jobbet är enligt lärarna förbundet med att arbeta med yngre barn. När barnen bli äldre så försvinner mer och mer av dessa situationer. Att flera av lärarna önskar att de hade skrivit ner barnens roliga kommentarer beror på att de snabbt glöms bort annars. När jag ber om några konkreta referat till vad elever har sagt är det inte så lätt för lärarna att återkalla dessa, även om de menar att de är vanligt förekommande. Lärarna minns inte och de exempel de ger blir inte lika roliga nerskrivna som de är i stunden. Det humoristiska får sin mening i situationen. Ester beskriver lite längre fram i samtalet en konkret situation som hon drog sig till minnes när en pojke sagt något roligt. De var ute och vandrade på våren och det var en riktigt varm dag. En av de första varma vårdagarna, så jackorna behövde fortfarande vara på. I klassen hade de just läst om urtiden och dinosaurier. Följande samtal utspelar sig:

Du fröken ..., säger pojken.

Ja, vad är det, säger jag, för han gick precis bakom.

Alltså, snart är jag utdöd! Det är jättejobbigt, jag blir som en dinosaurus! (Ester 32:32)

Den humor som samtalet rymmer är situationsbunden och det som gör barnens kommentarer så roliga är lika mycket det sätt på vilket de säger det, som det sammanhang de befinner sig i. Det komiska blir till i situationen. Likaså berättar Nora om en specifik situation då en flicka sa något roligt. Det hela hände för rätt så länge sedan, men Nora kommer ändå ihåg det. Kanske minns hon det för att det belyser flickans föreställningar om henne som lärare och hur hon funderat på om Nora är som människor är mest.

Jag brukar alltid gå på personaltoaletten men någon gång så gick jag på barnens toalett och så kommer jag ut därifrån: Åh Nora, jag undrade just om du brukar gå på toaletten du också! [skeratt] Jag tycket hon var så söt. (Nora 151:154)

Även det som är så typiskt för barn, att inte bara tänka, utan också ge uttryck åt sina tankar bidrar till att det blir avslöjande och dråpligt. Deras öppenhjärtiga kommentarer gör att lärarna för ett kort ögonblick släpps in i barnens föreställningsvärld. Deras förundran över det mest självklara och vardagsnära är en glädje

att få ta del av. Som vuxen rubbas man ur sina rutinartade tankebanor. Denna vardagshumor hör till glädjen som öppnande.

Kvalitetshöjare

Att känna glädje i arbetet fungerar som en kvalitetshöjare. Glädjen öppnar för möjligheten att göra ett bättre arbete och lärarna menar att de gör ett bättre jobb om de upplever glädje. Att känna sig glad och frisk påverkar allt så att det blir *mycket bättre*, tycker Marita.

Allting blir ju mycket bättre när man själv är glad och pigg också. (Marita 54:54)

Enligt Per behövs glädjen både för att orka men också för att göra ett bra jobb. Han talar om att glädjen inte alltid är där, fast på lång sikt måste den finnas för att han ska ha lust och kraft att genomföra sitt arbete och också för att hans arbetsinsats ska ha en bra kvalitet.

Jag menar det är inte alltid man har den där arbetsglädjen av olika orsaker, men i det långa loppet skulle det vara svårt att ta sig till jobbet, det tror jag för den är jätteviktig för att kunna göra ett bra jobb. (Per 68:71)

Per fortsätter ...

Det är klart att det spelar in en del, det kan ju vara dagar eller tidsperioder när man inte kanske alltid känner ... ja man kan vara sjuk och lite dålig eller det händer någonting. Då har man ju inte samma tålmod och man har inte riktigt samma känsla för det. Då blir det kanske inte riktigt lika bra. [...] [Arbetsglädjen gör] att man gör ett bra jobb, det tycker jag. Och att man har en bra kontakt med dem man jobbar med, oavsett om det är barn eller vuxna. (Per 73:75)

Enligt Per bidrar arbetsglädjen med tålmod och känslighet i arbetet. Han menar att glädje i arbetet bidrar med en emotionell lyhördhet, något som är viktigt för att göra ett bra jobb.

Även Marita talar om glädjen som en kvalitetshöjare. För henne har glädjen betydelse för att skapa harmoni och ordning. Lärarna menar att eleverna tydligt känner av sinnesstämningar och känslor hos lärarna. Marita säger att lärarens grundhållning sipprar igenom och på så vis kan läsas av elevgruppen. Hon beskriver hur hela elevgruppen och dess agerande påverkas av om hon känner arbetsglädje. Brist på glädje leder till kaos och stök.

5 RESULTAT

Jo men den har ju väldigt stor betydelse. Det har den, jag menar att ... jag har svårt att tänka mig att man kan gå iväg och undervisa en klass utan att tycka att det är roligt, för jag tror att det blir kaotiskt. Jag tror inte att det blir någon bra, vare sig undervisning eller möte eller någonting. Och jag menar, att jag tror att de som har jobbigt, alltså att ta hand om barnen, jag tror att det egentligen är de som inte tycker att det är så kul, jag kan tänka mig det. Jag tror inte att man kan göra ett bra jobb om man inte tycker att det är roligt att vara med barn, faktiskt. Jag tror inte det, jag kan inte tänka mig det. Ja, för min upplevelse är att barn läser vuxna väldigt mycket bättre än vad vi tror, och tycker vi inte att det är kul med dem, så märker de ju det med en gång. Nej då blir det ju bara problem och stök. (Marita 64:64)

Marita menar att glädjen i arbetet är en kvalitetshöjare. Allting blir bättre om hon upplever glädje i arbetet. Det påverkar samspelet i elevgruppen. Maritas beskrivning av elevernas känslighet inför lärarens känslomässiga hållning är lite motsägelsefull i jämförelse med hur Cecilia beskriver hur hon kan dra på ett leende för att skapa entusiasm i uppstarten av en lektion. En möjlig förklaring skulle kunna vara att Marita och Cecilia talar om glädjens två olika grundkaraktärer. Cecilia talar om en känsla av glädje i stunden som är mer explicit och har sin största påverkanskraft i hur den manifesterar sig i rummet. Dess avsikt är att starta ett känslöförlopp, där lust och entusiasm kan tillta och breda ut sig som en atmosfär i rummet. Det Marita talar om är mer en grundinställning till lärararbetet och att arbeta med barn. Något som finns som en resonansbotten i hela arbetet oavsett om den specifika situationen rymmer mycket glädje eller inte.

Maritas förklaring till att kollegor som har det jobbigt och inte kan ta hand om barnen, beror på deras brist på glädje över att arbeta med barn, verkar kategorisk och förenklad. Alla problem med att få ett fungerande samspel med en elevgrupp kan knappas förklaras med om läraren känner glädje över att umgås med barn eller inte. Men det verkar rimligt att anta att om du tycker att det är roligt att umgås med barn så är det av betydelse för hur samspelet med eleverna utvecklas och fungerar och att glädje i arbetet motverkar kaos och problem. Marita går så långt att hon inte tror att det går att göra ett bra arbete som lärare om du inte finner en glädje i mötet med barnen. Arbetsglädje öppnar för kvalitet i arbetet.

Exkursiv analys

I resultatet framträder lärarnas arbetsglädje som öppnande. Arbetsglädje är öppnande till sin funktion. Även denna innebörd av glädje är i första hand en

position hos medvetandet som inte nödvändigtvis är reflekterad. Arbetsglädje innebär att arbetet framträder som fyllt av möjligheter snarare än hinder. Glädjen medför att de öppnar sig för olika handlingsalternativ och känslan innebär hoppfullhet och förväntan. Buytendijk (1951) beskriver glädje som en öppen hållning, en förväntan inför det oförutsedda. Det öppnande som hör till glädjen talar lärarna om som ett redskap i arbetet. Glädje kan användas för att skapa engagemang och intresse både hos dem själva och hos eleverna. På så vis innebär arbetsglädje även att arbetets kvalitet blir bättre.

Bollnow (1989) beskriver hur en glädjefull stämning får oss att öppna oss mot världen. Detta antagande vilar på Heideggers (1992a) beskrivning av hur människan alltid är till i en stämning. Att vår tillvaro kännetecknas av att vi alltid är till i en stämning gör det möjligt för oss att förstå den fundamentala skillnaden mellan olika sinnesstämmingar, så som gladlynt och nedstämd liksom glädje och sorg. Dessa stämningar visar sina tydliga kontraster genom de aktiviteter och handlingar som kommer till uttryck. Är vi nedstämda och dystra, blir livet tråkigt och glädjefattigt och vi drar oss undan (Bollnow, 1989). Omvänt så öppnar en glad känsla oss för världen. Det väcker en nyfikenhet för omgivningen och en möjlighet att erfara glädje i det vi gör.

Arbetsglädje öppnar lärarna för olika handlingsalternativ och utgör en glädjefull inställning till arbetet som lärarna handlar utifrån oreflekterat. Naturligtvis kan de reflektera över denna stämning och på så vis handla medvetet utifrån känslan. Men känslan är i grunden pre-predikativ och föregår därmed vanligtvis reflektionen. Det betyder inte att ett emotionellt handlande är detsamma som ett oförnuftigt handlande, tvärtom erbjuder emotionell lyhördhet en möjlighet att handla utifrån kännedom om situationen som en helhet (Andersson, 1994; Mazis, 1993; Nussbaum, 1995). En känsla av glädje är intentional, vilket innebär att den är riktad mot en specifik situation, och säger därmed oss något om den situation den uppkommer i (Heidegger, 1992a). På så sätt visar sig arbetet som väl fungerande, glädjefyllt och njutbart när lärarna känner entusiasm och driv i arbetet.

Känner lärare arbetsglädje framträder olika handlingsalternativ som möjliga i situationen. Situationen framträder emotionellt för lärarna i sin fulla komplexitet, som en helhet och inkluderar således både förnuft och känsla. Vad som ses som ett förnuftigt handlande i en situation grundar sig både i det emotionella och det

5 RESULTAT

rationella. Det är lika vanligt att oförnuftiga beslut och handlingar har sin grund i ett tankemässigt resonerande som i en känsla, men känslolivet och även arbetsglädje beskylls ofta oförskyllt som oförnuftigt och ogrundat (Mazis, 1993). I själva verket utgör en känslomässig kännedom om situationen vanligtvis en omedveten grund för våra beslut och handlingar liksom förnuftsmässiga resonemang. Att känsla och förnuft samverkar i lärarbetet möjliggör ett handlande som är ledsagat av en större lyhördhet och känslighet i relation till hela klassrumssituationen (Nussbaum, 1995).

Glädjen gör att arbetet framträder som öppet och rikt på olika sätt att agera. Att känna arbetsglädje skapar utrymme för omväxling och spontanitet. Denna öppenhet, som hör till glädjen, bidrar med en förväntansfull hållning till arbetet. Innebörden i glädje som öppnande är att lärarna vistas i en ivrig hållning inför det som ännu är okänt. Glädjens samhörighet med både passivitet och aktivitet blir påtaglig i glädjen som öppnande. Det är både en känsla att uppehålla sig i liksom ett incitament till handling. Buytendijk (1951) talar om hur känslan av glädje förebådar något oväntat. Han liknar den vid en tröskel till något som kan anas men inte förutsägas. Leendet är ett exempel på detta. Leendets paradox är att denna handling, att le, kännetecknas av avslappning i en aktiv attityd av vila. Den instabila, stilla tillvaron som är leendets tillstånd är inte ett sömnigt, passivt tillstånd hos medvetandet. Leendet är tröskeln till ett nära förestående glädjeutbrott, en öppning som en återhållsam hållning, en hållning av självtillräcklighet, inneboende ro kombinerad med en möjlig förväntad munterhet. I denna öppna hållning, som glädjen medför, finns en lust att involvera sig och att handla (Bredmar, 2013). Lärarna visar bland annat på en sådan positiv hållning till arbetet då de talar om att de ”går omkring med ett leende på läpparna”.

Arbetsglädje öppnar för spontana aktiviteter och lekfullhet. Lärarna talar om möjligheten att handla impulsivt som en aspekt av arbetsglädje. Även andra känslor har denna öppnade funktion så som sorg och ångest, men dessa öppnar människan inåt. Glädjen däremot öppnar lärarna utåt, mot världen med olika styrka och på olika sätt. När lärarna känner arbetsglädje upplever de en frihet att skoja med eleverna och den öppnar även för spontana aktiviteter. På så vis är arbetsglädjens öppnande funktion fundamental för lärares agerande i sitt arbete och vad som framträder som möjligt att göra (Buytendijk, 1951).

Arbetsglädjens innebörd som öppnande hör tätt samman med dess öppnande för humor och lekfullhet. Lärarna talar om hur de upplever glädje när de känner att de kan skämta med elever och kollegor på ett avslappnat och befriande sätt. Likaså beskriver de hur roliga händelser och formuleringar bidrar med skratt och glädje i vardagen. Just det oväntade och överrumplande är betydelsefullt för glädjen i dessa situationer. Humor och skratt åtföljs av en befriande och förlösande känsla i pressade situationer. Detta hör till humorns funktion som ”dörröppnare” (Linge, 2006) genom att den öppnar upp för andra perspektiv och möjliggör en distansering till pressade situationer och sammanhang. Med hjälp av humor kan en pendling äga rum som svingar lärarna mellan känslor så att de kan känna en befrielse och vila mitt i en svår situation. När lärarna talar om att de ibland kan skratta åt det svåra knyts skrattet till hopp om att de trots allt kan känna glädje, kanske bara för en kort stund i ögonblicket, men det avbrott som glädjen åstadkom förebådar en möjlighet till mer glädje i framtiden. Humor visar sig ha en viktig funktion för lärarna att hantera motgångar. Glädjen hör samman både med närhet och distans. En närhet i gemenskapen med eleverna och till de arbetsuppgifter som läraren är involverad i, men också en befriande distans som gör att de kan skratta åt sina misstag och även i motgångar och svårigheter.

Att skratta och skoja tillsammans innebär en möjlighet att komma i samklang med varandra (Linge, 2006). Den lekfullhet som är förbunden med glädje som öppnande innebär att lek och allvar kan förenas i arbetet som varandras motparter, men inte motsatser. Lärarna talar om hur de kan växla och pendla mellan lek och allvar i de sammanhang då de känner arbetsglädje. Denna växling skapar motstånd och spänning vilket är betydelsefulla ingredienser i humor och förlösande skratt. Glädjen öppnar för lekfulla tilltag och lekfullheten öppnar för glädje i lärares arbete.

Arbetsglädje som öppnande är decentraliserande och utslungande så att lärarna riktar sig utåt, till den regionala värld som de är en del av. Glädjens öppnande innebörd visar på ett påtagligt sätt hur glädjen blir till i mellanrummet, i det mellanmänniska och hur den framträder som en möjliggörare i arbetet.

Arbetsglädje som eftervärme

Arbetsglädje framträder som eftervärme i samtalen med lärarna. De berättar om arbetsglädje som dröjer kvar och sprider sig. Glädje som eftervärme erfår de också när de återkallar glädje och tänker tillbaka på glädjefyllda och betydelsefulla situationer. Ibland tycks glädjen dröja med att visa sig. Arbetsglädje som eftervärme erbjuder en möjlighet att uppehålla sig i glädjen över tid. Lärarna talar om att de försöker samla på denna eftervärme.

Samtliga intervjusamtal är i viss mån exempel på arbetsglädje som eftervärme eftersom de situationer lärarna berättar om återges retrospektivt. De berättar om olika situationer och episoder som de kommer ihåg som arbetsglädje.

Glädje som dröjer kvar

Gry talar om hur glädjen dröjer kvar efter en härlig utflyktsdag tillsammans med eleverna.

Eller när vi är nere i skogen där och eldar och barnen är så ivriga att de knappt vill gå upp igen, de är så inne i sin lek. De är ju de situationerna när du känner harmonin och glädjen liksom. Det är ju då man åker hem och är väldigt glad efter dagen. (Gry 119:120)

De starka positiva känslor som situationen är förbunden med och den kroppsliga förankring som dessa erfarenheter rymmer gör att glädjen dröjer kvar som eftervärme vid dagen slut. När Gry åker hem känner hon glädje över arbetsdagen. Glädjen finns kvar som ett kroppsligt medvetande att vända tillbaka till och njuta av på vägen hem från arbetet. Citatet tydliggör arbetsglädjens kvardröjande effekt så som eftervärme efter en arbetsdag med många positiva erfarenheter. Känslan av glädje knyts till välbehag och förnöjsamhet över arbetet. Arbetsglädje är inte bara en glädje i stunden utan också en glädje att dröja kvar vid och njuta av efteråt. Vi förstår av det hon berättar att utflykten involverat Grys alla sinnen och hon talar om dessa sinnliga upplevelser som en del av glädjen. Hennes beskrivning visar hur glädjen har en kroppslig förankring hos Gry vilket gör att situationen är lättare att komma ihåg och därmed återkalla. De känslor av glädje som minnet återkallar är inte detsamma som hon kände i situationen. Glädjen som eftervärme hör samman med känslor av välbefinnande och tillfredsställelse över hågkomsten av en bra arbetsdag.

Glädje som sprider sig ”som ringar på vattnet”

Glädjens smittsamma karaktär på människor och sammanhang kan vara små korta ögonblick av glädje men den kännetecknas av att den har en kvardröjande effekt som skapar eftervärme och sprider sig till andra sammanhang. Eftervärmen kommer både från de vardagliga situationerna i klassrummet när arbetet flyter på och lärarna ger uttryck för en tillfredsställelse i relation till sitt arbete, men också i de situationer som de refererar till som något lite utöver det vanliga. Glädjen från dessa sammanhang har en kvardröjande eftervärme som påverkar arbetet, men också fritid och relationer utanför arbetet.

Lisa berättar om tema- och skolavslutningar som tillfällen då arbetsglädjens eftervärme blir tydlig. Det är situationer som går utöver skolvardagen. Hon beskriver det själv som tillfällen då hon gör något extra med barnen. För att överraska föräldrarna, vid en sommaravslutning, fick eleverna lära sig bugga på idrottslektioner. Alla eleverna är ivriga och vill visa upp vad de lärt sig, vilket ställer till med en del problem, därför att alla inte får plats att dansa på scenen inför föräldrar och övriga klasser. Både klassens egna och publikens respons på deras framträdande är påtagligt positiv. Lisa beskriver att alla tyckte att det var härligt och att det var en uppsluppen glädje som alla talade om efteråt. Så här berättar Lisa ...

Och likadant min förra klass, när man gör det där lilla extra med barnen ... Vi hade som sommaravslutning, så hade vi den här Det var en kväll i juni, som barnen sjöng. Och sen i bemlighet för föräldrarna så lärde sig barnen bugga i skolan på idrotten. Så sa vi att det skulle ju vara ett par som dansade på scenen då. Och alla var ju så där... de ville ju gärna, liksom. Det är ju jättesvårt, det där. Jag sa det till Milla, fritidspedagogen som jag jobbar tillsammans med: Vi kan ju inte liksom, vi kan ju inte vara så grymma att det bara är de. Vi fick göra så att på scenen så var det bara ett par, och de andra sjöng ju. Och alla tyckte ju att: Wow, vad härligt! Även ifrån andra klasser så var det liksom en ... ja, man pratade om det, det var ju en sådan glädje! [...] Och det är ju också så att man blir alldeles, man bara ryser när man tänker på det. (Lisa 105:105)

Av Lisas beskrivning förstår vi att situationen är laddad med en uppsjö av positiva känslor hos både eleverna och hos henne själv. Det handlar naturligtvis om den positiva respons som de upplever att de får under sitt framförande. Men här finns också ett spänningsmoment i att det var en *bemlighet för föräldrarna*. Både barn och vuxna har ansträngt sig extra mycket och jobbat hårt, nu får de uppskattning som belöning. Den befriande känslan av att tillsammans ha gjort ett

5 RESULTAT

lyckat framträdande och all den glädje och gemenskap som sammanhanget rymmer bidrar till situationens kraftfulla avtryck. Men Lisa beskriver att hon och fritidspedagogen befann sig i ett dilemma, eftersom alla eleverna ville visa vad de lärt sig. De kommer därför på att hela klassen kan få dansa i klassrummet, när bara klassen och föräldrarna är där. De röjer klassrumsgolvet från alla bänkar och stolar för att göra plats. Glädjen från framträdandet på scenen finns kvar som en kvardröjande eftervärme, som nu får kraft på nytt. Stämningen i klassrummet är härlig och Lisa säger att hon *bara ryser när hon tänker på det*. Till och med mer än ett år efter det att detta hände väcker eftervärmen av glädje starka känslor hos Lisa.

Men det är inte nog med det, glädjen från denna sommaravslutning får konsekvenser även i Lisas familjeliv. Den återkommer då hon firar midsommar med släkt och familj och hennes pappa, som varit närvarande vid skolavslutningen, berättar för hela slakten om skolavslutningen och den livliga dansen. En brorsdotter frågar efter musiken och Lisa beskriver det som att glädjen som hörde samman med skolavslutningen sprider sig som *positiva ringar på vattnet* även om det enligt Lisa är ganska små saker egentligen. Enligt henne är den främsta orsaken till att denna situation gör så kraftfullt avtryck att den hör samman med glädjen över *att alla barnen blir sedda och alla är med*. Det är delad glädje och den blir ju enligt uttrycket dubblerad.

Lisa tycker att dans och musik är *väldigt smittande*. De positiva erfarenheterna från sommaravslutningen och glädjens kvardröjande eftervärme bidrar till att Lisa vill göra något till jul med den klass hon har nu. Hon vill få med sång, musik och dans fast hon själv inte är någon musiker. Men hon vill inte göra *något traditionellt julspele, utan lite mer, lite extra på något vis*. Så avslutar Lisa med att *det är sådant som man lever på så länge*, och det tycks verkligen vara fallet.

Det forumet eller uttrycksformerna är väldigt smittande. Så nu ska vi göra något stort här till jul, fast vi vet inte riktigt vad. Jag är ju ingen musiker, jag kan ju inte spela någonting, men vi har kompanjonlärare från kulturskolan och hon har lovat att komma när vi ska ha julfesten. Vi hoppas att det blir så. Och då sa vi att vi måste få in det här med dans och sång och lite "action" så. Inte något traditionellt julspele utan lite mer, lite extra på något vis. [...] Så sådant känner jag, det är sådant som man lever på så länge också. (Lisa 107:111)

De här stunderna gör avtryck. Dels är det upplevelsen av ett lyckat projektarbete, att eleverna vågar och lyckas med sitt framträdande liksom en uppsluppen och

smittande stämning. Den kvardröjande eftervärmen av glädjen gör att man vill göra något liknande igen. Eleverna upplever glädje i musiken och dansen och att få visa vad de kan, vilket smittar av sig. Minnet av de här tillfällena gör avtryck och ger mersmak. Glädjens eftervärme sprider sig både över tid och rum.

Att återkalla och uppehålla sig vid glädjen

Arbetsglädje som eftervärme återkallar minnen av glädje i arbetet. Ofta är det mycket specifika situationer som lärarna drar sig till minnes och det tycks också ofta vara dessa situationer som även elever som de träffar långt senare berättar om. Upplevelsen har gjort avtryck därför att den är delad med andra och minnena av den väcker glädje hos både lärare och elev. Marita berättar om hur hon träffat en av sina tidigare elever som nu går i sjuan.

Ja, jag har tänkt, nu har jag faktiskt min sista klass här, innan jag går i pension, och jag tänker på det mycket, att försöka göra mycket saker med barnen. [...] att göra mycket saker tillsammans rent fysiskt alltså. Inte bara att man är och går iväg och så, men även det, kan de komma ihåg. Och nu precis här ute så träffade jag en flicka som går i sjuan nu och så sa jag: Hur är det med dig Nadja, hur har ni det? Ja, det går så fort Marita, det går så himla fort, det var ju nyss vi gick från biblioteket och var och köpte glass [...] Det kommer hon ihåg! Det säger hon, det är väl rätt härligt! Det är arbetsglädje, just när man möter dem. (Marita 74:74)

Eleven påminner Marita om en situation som hon minns från det att hon gick i tvåan. De hade promenerat hem från stadens bibliotek och stannat till på vägen för att äta glass. Marita, som snart ska gå i pension, berättar om hur hon reflekterat över att dessa situationer tycks göra ett starkt intryck på eleverna och att hon därför vill försöka åstadkomma sådana situationer med de elever hon undervisar.

Marita menar att det är arbetsglädje att möta elever som minns något roligt de har gjort tillsammans. Även om upplevelsen som Nadja och Marita delat, av att promenera tillsammans och äta glass, är själva ursprunget till glädje, så blir deras samtal om minnet en möjlighet att på nytt känna glädje och uppehålla sig i den.

Men det är inte bara stunder som lärarna minns att de känt glädje som fyller dem med värmande glädje när de berättar om dem. Ett exempel på detta är Jennys beskrivning som hon inte vet om det var arbetsglädje hon kände i stunden, men hon erfar en eftervärme av glädje när hon tänker på den. När jag ber Jenny berätta om en situation som hon förknippar med arbetsglädje beskriver

hon en situation som är av ett annorlunda slag. Den arbetsglädje Jenny refererar till visar sig som överraskande och lekfull i situationen. Även om hon tvekar inför om det är glädje eller inte så är detta den situation som hon direkt kommer att tänka på. Situationen kommer till henne omedelbart, som svar på frågan om hon minns en konkret situation då hon känt arbetsglädje.

Ja alltså då tänker jag, då kommer jag direkt att tänka på en grej. Det var, vi hade en tjej på resursskolan, hon hade väldigt svårt att liksom ... Jag blir så här rörd när jag tänker på det, nu var det så länge sedan jag tänkte på den grejen [rösten stockar sig lite i halsen]. En sådan där killtjej du vet, svår att komma in på livet på många olika sätt och verkligen taggarna utåt så här [spretar med fingrarna] och bufflig. Och så var vi på gympan [...] Jag kommer inte ihåg exakt vad vi gjorde ... Jag tror vi höll på med bollar eller någonting, eller om vi skulle fånga varandra på något sätt. Och så bara gör jag en sådan här grej som ett metspö liksom. Så jag slänger ut kroken så, mot den här tjejen, och så balar jag in henne. Och hon kommer! [förvåning i rösten] [...] Ja alltså det var någon sådan här spontan ingivelse som: Nähä du, kom! Och alltså det blev annorlunda efter det. Det blev en symbol liksom för att jag fångade in henne, hon vågade komma och komma närmare. Det var en sådan här otrolig ... [...] Ja, hon kom ändå in till mig. Jag tror inte hon tänkte på, ja ingen av oss gjorde det precis vid det tillfället tror jag. [...] Ja, det var det [en lek], det tror jag. Hon spelade med, och så blev det en verklig händelse som förde oss närmare. Ja, det är nästan en sådan där rysgrej, eller inte nästan, det är det! När man kan komma en elev så otroligt nära. Och jag vet inte om det är arbetsglädje precis, men det är ändå ett ögonblick som är väldigt betydelsefullt i alla fall. Och det var ju inget som jag hade gått och tänkt ut på något sätt och det kändes så ... och vi fick en väldigt speciell relation som vi höll kvar. (Jenny 69:75)

Här visar sig glädjen förbunden med situationen även om Jenny inte förnuftsmissigt kan redogöra för hur. Situationen är intressant eftersom den till sitt innehåll handlar om ett mellanmänskligt möte, vilket är ett av de främsta kvaliteterna i lärarbetet som lärarna menar hör samman med arbetsglädje. De känslor som är förknippade med situationen är så kraftfulla att när Jenny börjar berätta så blir ögonen glansiga och rösten stockar sig. *Jag blir så här rörd när jag tänker på det*, säger hon. Arbetsglädjen har ibland en motpart i form av svårigheter eller hinder. I Jennys berättelse är det i relationen till eleven som dessa hinder finns. Eleven är *svår att komma in på livet på många olika sätt*, enligt Jenny. Hon får en lekfull ingivelse att på låtsats dra eleven till sig med ett fiktivt metspö. Både Jenny och eleven är överrumplade av det som händer. Flickan, kanske i första hand över den oväntade lekfullheten och Jenny över att flickan svarar på hennes invit och kommer. *Ja, hon kommer ändå in till mig*, berättar Jenny.

Att Jenny tvekar inför om det är glädje hon erfar i stunden kan bero på att situationen är laddad med en mängd olika känslor, så som förvåning, närhet och omsorg. Närhet är just det som Jenny önskar uppnå i relation till eleven. De hinder som finns i relationen överbryggas genom ett spontant infall av lekfullhet. Men *det blev en verklig händelse som förde oss närmare*, menar Jenny. Den glädje som Jenny förknippar med situationen hör i första hand till den nära relation till eleven som etableras. Glädjen blir kraftfullare eftersom det motstånd som Jenny upplevt hos eleven övervinns. Det är alltså både glädje över en fördjupad relation och en förlösande glädjekänsla av att isen äntligen är bruten. Jenny menar att det är *ett ögonblick som är väldigt betydelsefullt*.

I Jennys exempel är det inte i första hand den glädje hon känner i stunden som hon refererar till som arbetsglädje. De känslor som situationen rymmer är blandade och Jenny tvekar inför att kalla det för arbetsglädje. Det är i första hand den värme och de känslor som fyller Jenny när hon tänker tillbaka på händelsen och de konsekvenser den fick för relationen till eleven som är arbetsglädje. Minnet är arbetsglädje för Jenny och den fyller henne med eftervärme.

Alla lärarna talar om att en positiv attityd, som tar fasta på glädjen i vardagen, är oerhört betydelsefull för arbetet. Anna menar att det också är upp till en själv att ta tillvara på de glädjefyllda ögonblick som erbjuds i vardagen, genom att tillåta sig att känna efter och stanna upp och reflektera över dagen. På så vis kan kon återkalla stunder av glädje och uppehålla sig en stund i glädjens eftervärme.

Jag tycker att man får faktiskt ta vara på det lite själv också. Man kan bara gå och trampa på och inte känna efter. Men ibland måste man ju stanna upp och känna efter, och visst är det här jobbet med eleverna, det är ju mycket ... [djup suck] det bara öser på hela dagarna, intensivt. Men det gäller sen att man kanske på eftermiddagen reflekterar över det som var bra och det som inte var bra och det är ju där man känner sen. (Anna 49:49)

För att uppleva glädjen menar hon att hon ibland måste *stanna upp och känna efter*. Det ges inte så många möjligheter till det under skoldagen eftersom arbetet med eleverna *bara öser på hela dagarna*. Det är *intensivt*. För att kunna njuta av glädjens eftervärme är det viktigt att reflektera vid dagen slut över det som varit bra eller inte bra. Glädjen dröjer med att visa sig. Genom att ta tid för reflektion över de lyckade och misslyckade stunder som dagen erbjudit, tycker Anna att hon får en möjlighet att känna efter. Känslan uppmärksammas och medvetandegörs genom eftertanke och reflektion vilket bidrar till en möjlighet att känna glädjens

eftervärme. Genom reflektion uppmärksammas naturligtvis även andra erfarenheter som inte hör till arbetsglädje.

Att samla på glädjefyllda ögonblick

I intervjuerna blir det tydligt att lärarna samlar på minnen av glädjefyllda ögonblick och situationer. De har en hel uppsjö att ösa ur när de blir tillfrågade.

Alltså det är väldigt speciellt att ha en etta eller tvåa för du är lite en sådan här gud för dem [skratt]. Det är bara att njuta, det är bara att njuta! Så jag samlar på mig de här sakerna, för det är inte så när jag kommer i femman. Det är inte så då, då är det ju andra grejer som man får leta fram och sortera ut som det som känns bra och det som man sliter med. Men just när du har ettan och tvåan så är det många sådana guldögonblick ... (Gry 47:47)

Guldögonblick är något att samla på och njuta av både i stunden och när tillfälle ges att tänka tillbaka på dagen eller veckan som gått. Dessa andrum av glädje bidrar på så sätt med glädje i form av eftervärme i andra sammanhang. De ögonblick som beskrivits ovan är sådana stunder av glädje som spontant blir till i arbetet.

Både Cecilia och Nora²⁵ säger att de skulle vilja skriva en bok för att samla alla dråpliga uttryck och roliga kommentarer som de hört från barnen. Nora tycker att hon *borde samla mer än hon gör* (Nora 152:152). Lärarnas önskan om att skriva ner det roliga som barnen sagt är ett uttryck för att det så snabbt faller i glömska, men också att det är så härligt att återkomma till dessa situationer och på nytt få skratta och glädjas åt det som var roligt. Det finns en möjlighet att dröja kvar i glädjen genom att tala om och minnas det som varit roligt. Glädjen erfars inte på samma sätt som då det hände, men minnet väcker glada känslor till liv och innebär en möjlighet att erfara arbetsglädje över den arbetsglädje som varit.

De glada minnena är en källa till glädje om och om igen. Det framkommer i samtalen att de återberättar dessa vid olika tillfällen, så som vid en vanlig middag hemma efter arbetsdagen slut eller vid något festligare tillfälle eller helt enkelt när de stöter på en kollega i korridoren. Dessa minnen förgyller lärarnas arbetsvardag med sin eftervärme och är betydelsefulla i all sin anspråkslöshet därför att de väcker känslor av munterhet och glädje hos lärarna och människor i deras

²⁵ Se rubriken *Det komiska som öppnade för glädje*.

omgivning. De lättar upp och gör att glädjen både kan dröja kvar, återupplivas och sprida sig.

Exkursiv analys

Fenomenet arbetsglädje karaktäriseras av dess förmåga att överskrida den omedelbara situationen som rymmer glädje. Glädjens eftervärme kan erfaras i andra situationer som inte alls är relaterade till arbetet och återkalla en ny känsla av glädje hos lärarna över något som hänt flera år tidigare. Innebörden hos arbetsglädje som eftervärme hör samman med glädjens förmåga att rymma både närhet och distans. Den kan förbinda lärarna med elever, kollegor och situationer som är avlägsna både i tid och rum. Eftervärmen erbjuder lärarna en möjlighet att på nytt vistas i känslan och låta sig bebos av den.

De sammanhang och ögonblick som lärarna minns dras nära genom glädjen. Avståndet minskar genom att känslan får dem att absorberas av sammanhanget på nytt, fast inte med samma känslor av glädje utan så som känslorna återvänder i ny form. Våra känslor är förbundna med sitt sammanhang, i den omedelbara närheten av ansikten och saker, och kan bara delvis återvända till oss och då i en ny skepnad (Mazis, 1993). I intervjusamtalen visar sig detta då lärarna säger att de får "gåshud" bara när de tänker på situationen, liksom starka känslomässiga minnen får deras ögon att tåras och rösten att stocka sig. Glädjen de minns hade inte alls detta kroppsuttryck, så visar sig glädje som eftervärme som en annan innebörd av arbetsglädje.

I sin beskrivning av rumslighet talar Merleau-Ponty (2002) om rummet som livfullt och kommunicerande. Vårt emotionella liv möjliggör för oss att vistas i en känsla som överskrider tid och rum. De situationer av glädje som lärarna refererar till har en kraftfull kroppslighet och glädjen manifesterar sig konkret både som till exempel ökad puls, livliga kropps rörelser, finstämda leenden och kroppsligt välbefinnande. Dessa avtryck bidrar med glädje som eftervärme. Det kan även vara en ökad sinnesnärvaro vilket framkommer i lärarnas detaljrika beskrivningar av doft-, syn-, hörsel- och känselintryck. Lärarnas berättelser visar på ett tydligt kroppsligt minne i dessa situationer. Glädje som eftervärme erbjuder en förnyad möjlighet att i kroppen känna eko från glädjerika stunder, då dessa erfarenheter har en varaktighet över tid (Mazis, 1993). Detta innebär att stunder av glädje rymmer en stor potential att sprida sig till andra situationer och

5 RESULTAT

sammanhang. Dels genom lusten att berätta för andra om dem, men också därför att det finns en lockelse i dessa erfarenheter att få göra dem på nytt (ibid.).

Stunder av glädje och lycka kan upplevas flyktiga, som om de sveper förbi, men de har en varaktig eftervärme, någonting som dröjer kvar. Även om dessa flyktiga upplevelser av glädje inte kan fångas så lämnar de ändå avtryck i lärarnas minne. Ögonblick läggs till ögonblick och bildar en berättelse, ett mönster som kan kännas igen snarare än en karta över erfarenheter (Sjödén, 2006).

Ibland beskriver lärarna glädjen som ögonblick av lycka. Dessa korta flyktiga erfarenheter bryter in och glimmar till i deras tillvaro men kan inte hållas kvar eller framkallas. De är, liksom hela vår existens, tillfälliga till sin natur. Ena stunden här, nästa stund borta.

Ögonblick är nog det vackraste ord jag vet. Det har med avgränsad tid att göra, med detta att inte hinna räkna ut eller planera. Första och sista förbrukningsdag sammanfaller. Så snart man frestas att permanenta eller mångfaldiga ögonblicket bedrar man sig själv på dess charm. Det går inte att hålla fast, bara glädjas kan man. (Sjödén, 2006, s. 31)

Storheten med ögonblicket är att det varken kan eller bör ringas in och än mindre fångas. De uppmärksammade ögonblicken rinner oss snarare ur händerna. I resultatet visar lärarna på detta då de vid flera tillfällen har svårt att återge till exempel roliga saker som eleverna sagt. Dels är de många tillfällen och svåra att komma ihåg men det är också påtagligt att det som var roligt i stunden inte alls med någon självklarhet är det när det ska återges. Sammanhanget och det samtidiga i stunden eller ögonblicket är förlorat. Lärarna talar om att de samlar på glädjefulla ögonblick, men när det gäller dessa ögonblick tycks det allra mest betydelsefulla vara att låta sig fångas av ögonblicket snarare än att sträva efter att fånga det.

Vi kan inte fånga nuet, det är för flyktigt, men vi kan leva i dess eftervärme som skapar mersmak. Därför behöver glädjen både historia och framtid, minnen och hopp, för att få näring. Vi bär vår historia och vår framtid i oss (Gadamer, 2004). Arbetsglädjens historia bidrar till glädje och mening i arbetet liksom glädjens framtid är det som vi förväntansfullt hoppas på. Utan både historia och framtid, minnen och hopp, förstår vi inte det sammanhang vi befinner oss i (Heidegger, 1992a). Det samma gäller för glädjen, den behöver sina minnen och

sitt hopp. Likaså är den regionala värld som lärares arbete utgör bärare av både minnen och hopp.

Den basala glädjen som en stämning, beskrivs av lärarna som ett sätt att förhålla sig till arbetet och de människor som finns där. Lärarnas beskrivning är tvetydig då de både talar om att de utgår från den som något självklart och att det är viktigt att inte känna efter för mycket om arbetet är krävande för då fastnar man lätt i allt som är svårt och förlorar därmed arbetsglädjen. Samtidigt talar de om vikten av att reflektera över arbetet, både det som varit bra och det som varit dåligt under dagen, för att känna igen och uppskatta de små stunderna av glädje. Att få ge uttryck för olika känslor i arbetet är betydelsefullt för arbetsglädjen men det måste ske som en väl avvägd balansakt. Att samla på positiva erfarenheter och glädjefyllda ögonblick framträder som en strategi hos lärarna för att skapa balans mellan glädje och bekymmer. Detta är något som lärarna talar om som ett medvetet handlande när de till exempel reflekterar över arbetet efter dagens slut eller berättar om någon rolig episod för en vän eller kollega. Att dröja kvar i glädjens eftervärme är en kraftkälla i deras arbete.

Men ibland förblir glädjen dold och ”stum” i sin alldaglighet. Kanske är det så att den sublimes glädjen ibland måste skyddas från lusten att dissekera och syna den i sömmarna. Denna slöja av vardaglighet som ibland döljer lärares arbetsglädje är kanske ett sådant skydd. Genom att glädjen finns inbäddad i vardagen utsätts den inte för granskning och böjelsen att utnyttja den som en resurs. Detta för tankarna till de drag som glädjen delar med leken (Huizinga, 2004). Blir glädjen liksom leken ett offer för vår iver att dra nytta av den, riskerar den att gå förlorad.

Sammanfattning av det empiriska resultatet

Denna studie syftar till att beskriva och förstå arbetsglädjens innebörd i lärares arbete. Utifrån detta syfte riktas intresset i den empiriska studien mot lärares *erfarenheter* av arbetsglädje. De frågor som ställs är: 1) *Vad* är arbetsglädje, det vill säga dess *innehåll*? 2) *När*, i vilka *situationer* erfar lärare arbetsglädje? 3) *Hur* erfar arbetsglädje, hur tar den sig *uttryck*? 4) Vilken *betydelse* och *funktion* har arbetsglädje i arbetet? För att synliggöra fenomenet arbetsglädje riktas även intresset mot erfarenheter av brist på glädje i arbetet. Frågan ställs: 5) *Vad* är *inte* arbetsglädje?

För att besvara dessa frågor har intervjuer genomförts och analyserats avseende fenomenets innebörd och innebördsstruktur. I resultatet redovisas sju olika innebörder hos lärares arbetsglädje som upptäckts med hjälp av en reflekterande livsvärldsanalys. För att synliggöra och fördjupa förståelsen av arbetsglädjens innebörd har resultatet belysts med hjälp av fenomenologisk teori och teoretiska begrepp. En sådan fördjupad analys presenteras efter varje innebörd i resultatet under rubriken *Exkursiv analys*.

Fokus i avhandlingen är lärares arbetsglädje, men även deras erfarenheter av brist på arbetsglädje belyser innebörder hos fenomenet. Resultatet utifrån ovanstående fråga fem redovisas delvis löpande men synliggörs framförallt som en relief till lärares arbetsglädje i kapitel sex under rubrikerna *Emotionell kunskapsdiskurs* och *Emotionella faror och risker*. I dessa avsnitt görs bland annat en teoretisk belysning av det som framkommit som brist på arbetsglädje i intervjuerna med lärarna.

Arbetsglädjens innebörd

Arbetsglädjens innebörder som beskrivs i resultatet rymmer en vidare mening än arbetsglädjens innehåll och funktion. De innebörder som framträder visar den mening och betydelse som glädje har för lärarna i deras arbete.

Samtliga innebörder hos arbetsglädjen som beskrivs i resultatet är reversibla. Arbetsglädje som stämning är också stämning som arbetsglädje liksom arbetsglädje som närvaro även är närvaro som arbetsglädje. Lärarna talar både om att de känner en glädje i mötet med eleverna som har en sammandragande känslan av närvaro och skärpa i situationen och samtidigt talar de om att själva upplevelsen av att vara påtagligt närvarande i situationen, är glädje. Merleau-Ponty beskriver detta bland annat som en *kiasm* (Fredlund, 2004). Denna retoriska figur innebär att vända på innehållet i en sats. Betydelsen kvarstår men med en subtil förskjutning. Så är det också i skillnaden mellan arbetsglädje som närvaro och närvaro som arbetsglädje. Hög närvaro i arbetet är både tecken på arbetsglädje för lärarna och det är också själva glädjen, på samma sätt som röken, som är tecken på eld, också är själva elden.

Likaså ska de innebörder som upptäckts inte ses som åtskilda utan de glider in i varandra och är ömsesidigt beroende av varandra. I materialet har även en struktur hos arbetsglädjens innebörder framkommit, så som stödjande och

vidgande innebär. Det råder även en ömsesidighet mellan dem vilket betyder att de stödjande innebörderna är betydelsefulla för de vidgande innebörderna genom det fundament de bildar, liksom de vidgande innebörderna är av betydelse för de stödjande genom att de breddar dem.



Figur 3 Innebördsstruktur över samtliga sju innebörder

Nedan följer en kort sammanfattning av arbetsglädjens innebörder, som redovisats i resultatet.

Stödjande innebörder av arbetsglädje

- En *stämning* av arbetsglädje framstår som fundamentalt i arbetet. Den tas oftast förgiven och märks först när den inte längre är där. Arbetsglädje som en naturlig hållning till arbetet utgör en stabil grund. Glädjen erbjuder lärarna en hemvist i arbetet. De kan på ett naturligt sätt vistas i sitt arbete med en grundtrygghet av att det fungerar och att de gör ett gott arbete. Går glädjen förlorad känns arbetet svajigt och osäkert.
- I intervjumaterialet visar sig lärarnas arbetsglädje som en *kraftkälla*. Glädjen innebär både en upprätthållande kraft, en drivkraft och en motkraft i arbetet. Den ger kraft att orka, den väcker en längtan att driva arbetet framåt och den ger kraft att motverka och balansera det som är bekymmersamt och svårt. Lärarnas arbetsglädje är både en utslungande kraft liksom en sammandragande kraft och denna kraft har en uppåtstigande rörelse vilket gör att den erfars som ”ett lyft” i arbetet.
- Glädjen är också *närvarogörande* och skärper sinnena. Den verkar för att involvera lärarna i sitt arbete och låta dem involveras av sitt arbete, vilket bidrar till ett starkt fokus i situationen. Genom sitt cirkulära flöde

möjliggör lärarnas glädje för identifikation med framförallt eleverna. Den bidrar likaså till en yrkesidentitet eftersom glädjen är riktad mot olika aspekter i arbetet och vänder tillbaka som en erfarenhet (självförståelse) av vem läraren är och blir i relation till sitt arbete. I situationer av arbetsglädje som närvaro framträder arbetsglädje som flöde. I dessa situationer är lärarna uppslukade av situationen och kraftfullt engagerade och glädjen erfars som ett flöde i arbetet.

Vidgande innebörder av arbetsglädje

- Klasslärarnas arbetsglädje är en känsla av delaktighet i ett *sammanhang och sambörighet* med elever och kollegor. Glädjens sammandragande kraft bidrar till att lärarna kan erfara en känsla av ett ”vi-känner” som är av stor betydelse. Glädjen är mellanmänsklig och ger arbetet en specifik mening så som roligt och meningsfullt.
- Arbetsglädje innebär en *rytm* och puls i arbetet som hör samman med variation, intensitet och vila. Glädjen är både de livfulla rörelser som bland annat är förbundna med att arbeta med yngre elever, men också de andrum av stilla njutning som lärarna bland annat känner när arbetet fungerar smidigt. Den hör ihop med både långsiktighet och samtidighet i arbetet. Likaså innebär arbetsglädje en *balans* i växlingen mellan frihet och krav, spontanitet och struktur liksom arbete och vila.
- Arbetsglädje är en förväntansfull hållning inför vad som ska hända. Glädjes innebörd som *öppnande* gör att den kan öppna för entusiasm och förväntan både hos lärare och elever. Lärarna talar om glädjens öppnande funktion som ett redskap. Glädjen är smittsam till sin karaktär, och även om detta inte är något som varken kan tvingas fram eller som sker per automatik, så menar lärarna att glädjen ofta bidrar till att öppna både dem själva och eleverna för entusiasm, arbetslust och iver. Arbetsglädje innebär att lärarna gör ett bättre arbete.
- Den avslutande innebörd som redovisas i resultatet är arbetsglädje som *eftervärme*. Denna innebörd hos glädjen beskriver dess funktion att dröja sig kvar och sprida sig långt utanför skolarbetet tidsligt och rumsligt, det vill säga dess överskridande förmåga. Eftervärmen medger tillfällen att

uppehålla sig i glädjen vid andra tillfällen, långt senare än den situation glädjen uppkom i.

Den bild som framträder av glädjens innehåll i lärararbetet är mångfacetterad och full av nyanser. Resultatet visar att arbetsglädje inte alltid är förknippad med glädje, utan kan rymma en mängd olika känslor. Glädjen hör samman med den mängd av emotionella uttryck och erfarenheter som arbetet rymmer. Att skratta tillsammans med kollegor och elever liksom att sätta gränser eller trösta elever och kollegor som i förtroende berättar om svårigheter och bekymmer, är olika aspekter av lärares arbetsglädje som gör arbetet meningsfullt. Den emotionella spännvidden i arbetet belyser arbetets mänskliga karaktär, något som framträder som mycket betydelsefullt för att uppleva glädje.

Glädjens innehåll och källa är främst de mänskliga och mellanmänskliga dimensionerna i lärararbetet. Arbetsglädjen ringar in dessa aspekter som de mest väsentliga i arbetet. Även om resultatredovisningen visar hur glädjen i första hand är förknippad med det centrala och ofta dolda relationsarbetet, hör arbetsglädje samman med arbetet i sin helhet. Resultatet beskriver hur arbetsglädje hör ihop med den variation av arbetsuppgifter, temporalitet, spatialitet och emotionalitet som arbetet rymmer. Lärarna beskriver planering och genomförande av lektioner som arbetsuppgifter som rymmer glädje. Även elevers prestationer i till exempel matematikböcker och möjligheten att reflektera över arbetet kan innebära arbetsglädje.

Lärares arbetsglädje är både något som brer ut sig över hela arbetet som en stämning, liksom en känsla som kan uppkomma i korta överrumplande ögonblick av glädje. Denna dubbla karaktär hos glädjen blir tydlig i lärarnas beskrivningar, liksom det ömsesidiga beroende som råder mellan dessa två drag. Arbetsglädje som en känsla är ofta mer explicit än en stämning, vilket gör känslan lättare att känna igen och återge.

Det empiriska underlaget för avhandlingen visar en struktur av sju huvudsakliga innebörder hos lärares arbetsglädje. Dessa innebörder pekar ut den betydelse som glädjen har i lärararbetet. Arbetsglädjens funktion synliggörs, det vill säga hur glädjen fungerar och används av lärarna i deras arbete och hur glädjen påverkar dem i deras yrkesutövning.

6 Tolkning och slutsatser

I detta kapitel dras slutsatser genom att de innebörder som framkommit i resultatet relateras till sådana betydelsefulla dimensioner²⁶ i lärararbetet som kan förstås utifrån ett livsvärldsperspektiv. Dessa dimensioner hör till den levda kroppen, den levda tiden, det levda rummet, levda relationer och världens köttslighet vilka redovisas nedan i fem teman: *Att vara närvarande*, *Att känna en rytm*, *Att vara "upptagen" av arbetet*, *Att vara personlig och samtidigt professionell* och *Lärararbetet som livsväv*. Slutligen beskrivs en emotionell kunskapsdiskurs och en relief av emotionella risker och faror, i avsikt att ytterligare fördjupa förståelsen av fenomenet.

Att vara närvarande

Resultatet tydliggör hur lärare kan känna en atmosfär av glädje som en stämning som är kroppsligt medveten även när den inte är mentalt medvetandegjord. Arbetsglädjen är både kraftfull och subtil på samma gång, det vill säga något som lärare inte kan vara utan även om de inte är "medvetna" om eller reflekterar över den. Denna erfarenhet av arbetsglädje kan liknas vid ett golv. Den är ouppmärksam och tagen för självklar, som ett golv eller marken är för människans dagliga aktiviteter. Arbetsglädjen är så fundamental i lärares arbete.

Glädjen framträder som intentional i lärarens levda kropp, vilket medför en känsla av hemvist och trygghet i relation till arbetet. Den atmosfär av arbetsglädje som de erfar genomströmmar hela deras person och bidrar både med lust och energi i arbetet, liksom en insiktsfull förståelse av arbetet i sin helhet. Att glädjen upplevs som levd kropp på detta djupgående sätt har betydelse för lärares förhållningssätt till sitt arbete.

Merleau-Pontys (2002) begrepp levd kropp tydliggör intressanta djup i relation till denna dimension av arbetsglädje. Studien visar hur detta inte bara är

²⁶ Begreppet dimension används här i abstrakt betydelse för att tala om områden i lärares arbete av betydande omfång som innebörder av arbetsglädje synliggör.

ett filosofiskt begrepp för att beskriva människans sammanflätning som en hel person i livsvärlden utan också något som lärare erfar empiriskt. Den levda kroppen är lärarnas kontaktyta med världen, den är inte en isolerad enhet utan genomströmmas oupphörligen som ett membran av världen.

Det betyder att läraren som levd kropp kan känna den stabilitet som innebörden hos arbetsglädje som ett golv har. Det vill säga glädjen är kroppsligt medveten på ett högst konkret sätt. Glädjens närvaro som en stämning blir vanligtvis uppmärksammas genom reflektion först då den saknas. Frånvaron av glädje upplevs som en genomgripande förändring av arbetet. Utan ett naturligt förhållningssätt av glädje i sitt arbete upplever lärare att de förlorar fotfästet, som om golvet rycks undan och arbetet känns svajigt och osäkert. Läraren känner sig främmande och vilsen i sitt eget arbete.

Denna känsla av glädje som ett golv ska ställas i relation till att lärares arbete är mångfacetterat och mycket skiftande till sin karaktär, något som också är betydelsefullt för arbetsglädjen. Variationen måste dock balanseras med stabilitet och rutiner. Att som lärare våga vara där man är och ta utgångspunkt i det sammanhang som är för handen är betydelsefullt och kan innebära att vardagliga och kanske dolda källor till glädje uppmärksammas. En glädje som innebär att "vara där man är" i sitt lärararbete gör det möjligt att känna den glädje som är sammanflätad med små händelser i vardagen.

När lärarna berättar om situationer där de erfarit arbetsglädje som närvaro visar sig något som kan liknas vid den fenomenologiska beskrivningen av "kiasm" (Fredlund, 2004). Det vill säga, arbetsglädjen är till sin karaktär sådan att den skärper sinnena och bidrar med närvaro, men även det omvända råder: känslan av närvaro är en källa till glädje. Detta är en konkret erfarenhet av den levda, emotionella kroppen i lärararbetet. Kroppens reflektion över sig själv är viktig men den kan aldrig slutföras eftersom omvändbarheten inte är komplett (Husserl, 1976; Merleau-Ponty, 2002). Det är i denna dubbelhet, och i den glipa som uppstår, som glädjen kan förstås. Kroppen kan både beröra och beröras, även av personen själv, vilket även Husserl och Merleau-Ponty (ibid.) visar tydligt. Denna återkorsande relation råder också mellan individer och mellan individer och världen. Mellan dubbelheterna uppstår en glipa, eller separation, och det är ur den som mening kan uppstå (Dahlberg, 2013). I den omvändning som sker i kiasmen kan en sådan oväntad betydelse uppstå (Fredlund, 2004). Ett

kunskapsbidrag som studien ger är förståelsen av hur arbetsglädje blir till i mellanrummen och hur dessa ger en förskjuten innebörd åt känslan utifrån dess reversibla karaktär. Upplevelsen av att vara närvarande i sitt arbete, med hela sin person, är arbetsglädje i lärararbetet – det är både en källa till arbetsglädje och ett uttryck för den.

Att arbeta med yngre barn har en extra påtaglig kroppslig dimension då barns kroppstempo och kroppsrörelser ofta är tydligare och intensivare än vuxnas, vilket visar sig i arbetsglädjens innebörd som rytm. Lärarna beskriver kroppslig intensitet och iver hos eleverna som en dimension av glädje som puls och växling i arbetet. Att tillbringa dagen tillsammans med elever i åldrarna sju till nio år har betydelse för lärarnas erfarenhet av arbetsglädje som levd kropp. Arbetets ofta energiska puls ger energi och lust, men är också krävande och bidrar till att lärarna är trötta när arbetsdagen är slut. Detta intensiva tempo medför att lärarna behöver växla mellan arbete och vila under arbetsdagen.

Glädjen manifesterar sig i viftande händer, ivriga kroppsrörelser, intensiva blickar och små leenden liksom i hissade känslor i rummet. Dessa manifestationer utgör ett kroppsligt minne hos lärare som gör att de kan känna eko av glädjefyllda stunder som en resonans i deras levda kropp långt senare. Lärares arbetsglädje har en explicit kroppslig förankring då den bidrar med välbefinnande, lust och ork. Likaså råder återigen det omvända, det vill säga att om lärarna känner ork så möjliggör det för upplevelsen av arbetsglädje. Glädjen visar på att till och med kroppsligt obehag såsom huvudvärk inte är lika påtaglig när lärare känner arbetsglädje. Resultatet visar hur det råder ett ömsesidigt beroende mellan glädje, hälsa och välbefinnande som lärare, vilket visar hur arbetsglädje är betydelsefullt för att motverka ohälsa i yrket.

Att känna en rytm

Ett annat kännetecknande drag i klasslärararbetet är den levda tiden. När lärarna talar om sitt arbete uttrycker de att det är betydelsefullt att de kan arbeta långsiktigt för att lära känna eleverna, hitta fungerande arbetsformer och en klassrumskultur som innebär ett flöde i arbetet. Jenny menar till exempel att ett år är alldeles för kort tid att arbeta med en elevgrupp för att det ska kännas meningsfullt och mödan värt. Detta långsiktiga tidsförlopp ska också förstås i

ljuset av att klasslärarna vanligtvis tillbringar alla arbetsdagar i veckan och större delen av dessa dagar tillsammans med sina elever. Lärarna talar om att de upplever glädje i sitt arbete därför att det är meningsfullt att vara involverad i barns lärande och utveckling, vilket kan liknas vid att så. Men de talar också om glädjen i de stunder då de får skörda frukten av sitt arbete. Att så och skörda, det vill säga att vara inbegripen i barns utveckling och lärande, är en grundläggande livsrytm i läraryrket på samma sätt som sådd och skörd hör samman med jordbrukarens arbete. En sådan livsrytm i lärararbetet är arbetsglädje.

Det är framför allt den glädje som det innebär att etablera goda relationer till eleverna som riskerar att utebli om arbetet inte spänner över mer än ett år. Men det är också i relation till elevernas utveckling och lärande som detta tidsperspektiv är betydelsefullt. Den levda tiden i relation till arbetsglädje framhåller betydelsen av kontinuitet. Lärarna talar om en glädje som en rytm av ”sådd och skörd”, där glädjen är förbunden både med möjligheten att vara med och så men också att få skörda frukten av det nedlagda arbetet. Att få skörda hör till den glädje som är relaterad till samtidigheten. Att dela ett ”här och nu” är av stor betydelse för att känna glädje i lärararbetet. Det kan handla om allt från situationer där eleverna erövrar ny kunskap till dråpliga kommentarer som kommer spontant och överrumplande.

Det finns också en aspekt i arbetets långsiktighet som hör samman med glädje som variation. Lärare som arbetar med en elevgrupp under en treårsperiod får möjlighet att variera ämnesinnehållet. Detta medför att vissa arbetsuppgifter upprepas med treårsintervall. Denna aspekt är dubbeltydig. Risken att bli uttråkad av monotona arbetsuppgifter är minimal, speciellt som arbetet är varierat oberoende av ämnesinnehållet, men det medför också en osäkerhet och en ständig uppdatering av undervisningsmaterialet. Att arbeta på detta sätt kan uppfattas som ineffektivt. Men vad som ses som effektivt behöver inte höra samman med arbetsglädje, tvärtom riskerar arbetsglädjen att gå förlorad vid ett alltför ensidigt fokus på effektivitet. Arbetets mänskliga aspekter är av största betydelse för glädjen, men är ofta ett hinder utifrån ett tekniskt effektivitetsperspektiv.

Arbetsglädjens relation till den levda tiden aktualiserar hur mellanmänniska aspekter i arbetet ger och tar kraft. I resultatet framkommer betydelsen av en arbetsrytm som reglerar arbete och vila. Här fyller korta raster en välbehövlig

möjlighet till balans och återhämtning vilket möjliggör för lärares känsla av arbetsglädje. Rasten har en djupare innebörd än uppehåll i arbetet eftersom den innebär en rytm som är arbetsglädje. Lärares raster har förändrats under lång tid och de har även varit ifrågasatta (Nordängers, 2002). Behovet av små korta pauser för återhämtning under arbetsdagen framträder som viktiga för att lärarna ska bevara glädje som kraft i arbetet. Lärarna talar både om behovet av att vistas tillsammans med eleverna under avkopplande former, så som raster och lunchmåltider, liksom behovet av att få dra sig tillbaka från det intensiva mötet med eleverna någon gång under dagen och umgås med kollegor eller bara vara för sig själv. Denna vila tycks viktig för arbetsglädje, men särskilt viktig tycks rytmen som därmed skapas vara.

Arbetsglädje har en förmåga att överskrida tid och rum genom sin kvardröjande eftervärme. Eftervärmen är förknippad med arbetsminnen som både kan vara nära och avlägsna. Arbetsglädjens eftervärme visar sig i resultatet vara en betydelsefull källa för att känna stabilitet, ork och bekräftelse i arbetet. Flera av lärarna beskriver tuffa arbetsperioder som de klarat av som något de hämtat kraft och glädje ifrån långt senare i sitt arbete.

I relation till begreppet levd tid framstår också ögonblick av glädje som betydelsefulla. Lärarna talar om dessa som något som de samlar på och tänker och talar om så att glädjen från dessa ögonblick och stunder kan spilla över i andra sammanhang, som en ny erfarenhet av glädje. En förståelse av arbetsglädje utifrån levd tid visar hur glädjen möjliggör för lärare att vistas i en positiv känsla som överskrider tid och rum.

Att vara ”upptagen” av arbetet

I studiet av lärares arbetsglädje framträder betydelsen av det levda rummet. Merleau-Pontys (2002) beskrivning av levtt rum visar hur rummet är livfullt och lockande, kommunicerande och upptagande. Att känna en personlig ”härvaro” i arbetet är arbetsglädje för lärare. Det innebär att både vara upptagen av och låta sig upptas av arbetet genom emotionellt flöde och engagemang. Styrkan i denna ”upptagenhet” varierar. I vissa situationer är läraren så absorberad av sammanhanget att hon eller han glömmer tid och rum på grund av ett starkt fokus i de uppgifter som är för handen. Lärarnas beskrivningar av att vara ”mitt i” arbetet

synliggör dubbelheten i det emotionella flödet som innebär både att uppta och upptas av det levda emotionella rummet. Arbetsglädje som en emotionell upptagenhet i arbetet är både ett utgivande och ett mottagande. Att vara ”upptagen” med hela sin person i arbetet är arbetsglädje.

Liknelsen av arbetsglädje vid ett golv visar också på det levda rummets betydelse för att känna glädje. Denna metaforiska beskrivning synliggör arbetsglädjens rumsliga erfarenhet av stabilitet, hemvist och trygghet som avgörande i lärarbetet. Ett liknande resonemang gäller innebörden av arbetsglädje som att stå i en dörröppning, som även det är en rumslig beskrivning. Läraren öppnar sig för olika alternativ att handla. Arbetsglädje innebär ett förhållningssätt till arbetet utifrån hoppfullhet och förväntan. Arbetet framträder snarare utifrån möjligheter än hinder. Att tillbringa arbetsdagen tillsammans med yngre barn innebär att ta del av barns spontana sätt att vara. En öppen hållning i arbetet gör att lärare har större beredskap att möta eleverna och förvänta sig det oväntade. Här är glädjens samhörighet med både passivitet och aktivitet är tydlig. Det är både en känsla av att stanna upp och en drivkraft till handling.

För att kunna vistas i en sådan öppen hållning till arbetet, krävs en stödjande erfarenhet, som den av arbetsglädje som ett golv. Går glädjen förlorad genom att till exempel tempot förändras, så som i Cecilias²⁷ beskrivning när hon känner sig jagad, slår dörren igen. Arbetet framträder istället som osäkert, låst och med krympta möjligheter. Grundfundamentet utgör ett villkor för arbetsglädje som öppnande. Glädje som öppnande sträcker sig över tid och rum genom den längtan och det hopp som den är förbunden med. En sådan viktig känsla måste ha en stabil grund.

I de situationer då arbetsglädjen ersätts av stress krymper lärares möjligheter att fånga och hantera spontaniteten i klassrummet. Det oväntade blir ett hot som måste elimineras för att kontrollen ska kunna återställas. Upplever lärare däremot en glädjefull stämning där situationen är under kontroll, kan den öppna attityd som glädje innebär medverka till att det oväntade hanteras som en möjlighet istället. Det är inte enbart en stämning av arbetsglädje som gör detta möjligt, men glädjen tycks utgöra det golv och den dörröppning som lärare behöver för att se den mångfald av möjligheter som mötet med eleverna rymmer.

²⁷ Citat (Cecilia 20:20) under rubriken *En annan stämning – frånvaro av arbetsglädje*.

Glädjen har en upplyftande kraft och rörelse, där även humor är viktigt. Humor kan skapa ett välkommet avbrott i svåra situationer liksom ett öppnande för spontanitet och lekfullhet i arbetet. Humor är ett redskap som är befriande och energigivande och som innebär arbetsglädje som kraft att hantera motgångar. Ibland fyller arbetsglädje en funktion av ett ankare som både ger stabilitet och som drar läraren tillbaka till det som gör arbetet meningsfullt och glädjefyllt. Arbetsglädje som ett ankare gör att lärare inte glider ur kurs, den förmår ta dem igenom det svåra och gör att de hittar tillbaka till glädjen.

Att vara personlig och samtidigt professionell

Det talas sällan om det professionella läraryrkets relationella dimension, även om detta är en framträdande uppgift i arbetet (Frelin, 2010). Liksom glädjen ringar in arbetets mellanmänniska aspekter som de främsta källorna till glädje som kraft i arbetet är det också denna del av arbetet som lärarna talar om som mest energikrävande. Lärares arbetsglädje hör samman med levda och personliga relationer. Ett emotionellt flöde visar sig ha en kraftfull betydelse i lärares professionella relationsarbete, även om det inte alltid är explicit uttryckt. Bekräftelse på att något fungerar ligger ofta på detta subtila plan (Liedman, 2011). Genom arbetsglädjens möjlighet att entusiasmera lärarna och skapa lust att engagera sig i arbetet bidrar glädjen till att arbetet blir bättre. Lärarna ser arbetsglädje som en garant för att arbetet fungerar.

Att vara känslomässigt engagerad och närvarande i mötet med eleverna kan innebära att lämna sin säkerhet och göra sig sårbar. Studiet av lärares arbetsglädje visar hur personlig och professionell hållning är ömsesidigt beroende av varandra i detta arbete. Arbetsglädje är att etablera förtroendefulla relationer av tillit mellan lärare och elev, ett viktigt och omfattande uppdrag i lärararbetet (Frelin, 2010; Lilja, 2013). Det finns en auktoritet som hör samman med arbetsglädje i förhållande till levda relationer. Den möjliggör för lärare att vara personligt engagerade i sitt arbete med fokus på elevernas lärande och utveckling. Ordet auktoritet kommer av latinets *auctoritas* vars ursprungliga betydelse är att tryggt vägleda för att låta den andre växa. Att som lärare räcka ut sig själv i mötet med eleverna och därmed involvera sig som person för att de ska kunna utvecklas och

lära är arbetsglädje. Denna glädje är bara möjlig om det råder en ömsesidighet mellan lärares personliga och professionella hållning till arbetet.

Lärarna talar om hur ett förhållningssätt i arbetet utifrån glädje gör dem öppna och inkännande både i relation till enskilda elever och kollegor, och i relation till större elevgrupper så som en hel skolklass och till atmosfären i klassrum eller personalrum. I dessa sammanhang visar sig arbetsglädje ofta som en drivkraft i arbetet. Den ger energi och lust att göra ”det lilla extra”. En personlig hållning till arbetet utifrån glädje fungerar som ett redskap för att motivera och driva eleverna framåt i skolarbetet och för att entusiasmera och fånga elevernas intresse.

De levda relationerna visar sig både som något som uppkommer spontant och något som lärarna arbetar aktivt med att fördjupa. Även om glädje och entusiasm utgör redskap som fungerar både omedvetet och medvetet, är dessa emotionella flöden inte något som kan framtvingas.

Arbetsglädje är det som lärarna förknippar med det som är meningsfullt så som att vara till för andra och att göra skillnad i mötet med elever och kollegor. Gadamers (2004) begrepp *sensus communis*, innebär ett erkännande av det som är roligt i arbetet och en samhörighet och solidaritet med andra. Positiva och starka relationer bidrar med känslor av tillhörighet och delaktighet – både i det större sammanhang som skolan utgör och i den mindre gruppen av kollegor och med den klass läraren undervisar. Samspelet med eleverna är ett kraftfält som både ger och tar energi där glädjen har en viktig funktion att fylla för att lärarna ska orka.

Läraryrket som livsväv

Med grund i studiens resultat kan en betydelse hävdas av att förstå arbetet som en sammanflätning mellan liv och värld, en livsväv. Livsvärlden är komplex och dubbeltydig vilket medför att också arbetsglädjen blir viktigt att belysa, genom att låta den framträda som figur mot hela läraryrket och dess mångfacetterade erfarenheter.

Att försöka förstå det som är komplext skiljer sig ifrån att försöka förstå det som är komplicerat (Jönsson, 1999). Det komplicerade hör till det som kan redas ut genom att förenkla det, vilket ofta leder till reducerade bilder och beskrivningar. En metafor som kan beskriva det komplicerade är ett trassligt garnnystan,

som med framgång kan redas ut genom att ”hitta tråden”. Det komplicerade är möjligt att reda ut i den mån det kan förenklas. För det som är komplext gäller snarare det omvända. All form av förenkling av det komplexa riskerar att leda till att det går förlorat. Det komplexa kan liknas vid en bildväv och kan inte redas ut genom att man drar i en tråd. Dras en tråd ut ur bildväven förstörs helheten och bilden förvanskas både i mönster, mening och form (ibid.). Detta gäller också för livsvärlden, och endast med respekt för dess komplexitet kan den göras rättvisa (Bengtsson, 1999b).

De innebörder som framträder i resultatet tydliggör lärararbetets komplexitet som en väv av relationer och intentioner. För att uppleva arbetsglädje måste hänsyn tas till arbetet som helhet. Denna studie synliggör hur arbetsglädje hör samman med sammanvävningen mellan människor och mellan liv och värld, vilken medför att arbetet upplevs som helt. I lärarnas beskrivningar talar de om arbetsglädje som sammanhang. I dessa beskrivningar fungerar glädjen som en sammanbindande kraft i relation till elever och kollegor liksom i relation till det som lärarna ser som väsentligt i sitt arbete. Glädjen är som fog i arbetet, den medför en känsla av tillhörighet och sammanhang och den vävs ihop med det som är meningsfullt i arbetet.

Likaså framträder arbetet som sammanvävt i de utomhusvistelser i naturen tillsammans med eleverna som till exempel Gry och Ester²⁸ beskriver. Dessa situationer erbjuder en glädje som framhåller upplevelsen av sammanhang, den levda verklighet som en vävd helhet innebär. Naturen erbjuder förutsättningar för att känna välbefinnande, lust och glädje på ett speciellt sätt. Samtal och aktiviteter får en annan karaktär som gynnar arbetsglädjen. Likaså framträder högtidsstunder i arbetet som tillfällen då arbetsglädje erfars som en kraftfull stämning i rummet, en stämning som genomsyrar hela arbetet. Att som lärare känna hur arbetet hänger ihop som en livsväv, en väv av samhörighet med elever och kollegor i ett sammanhang – det är arbetsglädje.

Vi kan vända oss till Merleau-Pontys filosofi för att förstå emotioner som ett cirkulärt flöde som ständigt pågår i livsvärlden (Mazis, 1993). Merleau-Ponty (1968) beskriver genomströmmandet som världens ”köttslighet”. Ljuset träffar inte bara ögat utan det flödar genom ögat, så som ljudet flödar genom örat, ja det

²⁸ Se citat (Gry 117:118) under rubriken *Delad glädje* och (Ester 33:35) under rubriken *Samtal med elever*.

är inte bara ett flöde genom ögat och örat utan genom hela personen. På detta genomkorsande sätt är vi relaterade till allt runtomkring oss och våra känslor visar tydligt på denna genomströmning som omvändbar. Det är inte bara lärarnas känslor som genomströmmar världen utan allt de erfar påverkar och strömmar genom dem och deras känsloliv.

I sin teori uttrycker Merleau-Ponty (2002) en ny förståelse av kroppslighet, rumslighet, tidslighet och det han kallar världens "köttslighet", genom att beskriva dessa existentialer som relationella, i ständig tillblivelse och sammanvävda. Mellanrummet öppnar upp sig i det pulserande som både är en del av personens hjärta och ett hjärta hos rummet självt. Vanligtvis tänker vi oss inte mellanrummet som något som har betydelse, utan endast något som behövs för att mäta avståndet mellan föremål. Men de existentiella mellanrummen är fyllda av mening som fogar samman och gör att arbetet som lärare upplevs som helt, sammanhållet och meningsfullt, det vill säga som arbetsglädje.

Att förhålla sig till arbetet med emotionell lyhördhet är arbetsglädje. En sådan lyhördhet bidrar med en känslighet inför hela klassrumssituationen och för det som är väsentligt och därmed utgör det ett viktigt navigeringsinstrument i lärares relationskomplexa arbete. Likaså framkommer hur lärarna kan hitta en trygghet, bekräftelse och yrkesidentitet genom att upptas av det sammanhang som de relationella dimensionerna i arbetet erbjuder. I positiva relationer känner lärare en tillhörighet. Men även fördjupade relationer genom svårigheter eller i situationer då lärarna sätter gränser kan höra till erfarenheter av arbetsglädje. Levda relationer i det pedagogiska arbetet innebär att läraren ges förtroende och därmed kan dela både glädjeämnen och bekymmer med elever och kollegor. En sådan känslomässig dimension i lärares arbete är arbetsglädje.

En emotionell kunskapsdiskurs

Som en relief till resultatet behöver ett resonemang föras om skilda sätt att förstå emotioner. Mot denna relief framträder även ytterligare förståelse av frånvaro av arbetsglädje, vilket ger en breddad insikt om fenomenet arbetsglädje. Två olika aspekter av en emotionell kunskapsdiskurs beskrivs. Den första utgår ifrån förnuftet som enda källa till kunskap och emotioner förstås snarast som hinder i

kunskapsprocessen. Den andra ser en samverkan mellan både det rationella och det emotionella som källa till kunskap.

Den först nämnda är den dominerande kunskapsdiskurs som råder i det västerländska samhället med rotsystem som sträcker sig djupt ned i grekiska, hebreiska och islamska traditioner (Kristensson Ugglå, 2002). Den moderna vetenskapen och dess kunskapsideal etablerades dock under den vetenskapliga revolution som ägde rum under 1600- och 1700-talen. Det som bidrog till vetenskapens särställning, kraft och status var till stor del dess framstegsvänliga framtoning. Vetenskapen sågs som den viktigaste garanten för utveckling och välfärd.

Även om forskningen är mer framgångsrik än någonsin finns det i vår tid ett växande tvivel på vetenskapen. Allt fler ifrågasätter den tidigare självklara grundsatsen att vetenskapliga innovationer automatiskt leder till framsteg för mänskligheten. I den vetenskapliga revolutionens kölvatten har eurocentrism och industrialism haft ett starkt inflytande över vårt samhälle, med konsekvenser för vår syn på människans tillvaro i allmänhet och på kunskap och vetenskap i synnerhet (Kristensson Ugglå, 2002; Liedman, 1999).

Genom industrialismen gjorde maskinen ett genomgripande och mirakulöst inträde. Människans relation till arbete förvandlades radikalt. Till den viktigaste maskinen i industrisamhället hör det mekaniska uret, klockan. ”Klockan är sinnebild för den moderna tiden ... Det mekaniska uret är den västerländska maskinen” (Liedman, 1999, s. 59). Med klockans möjlighet att mäta tid i minuter och sekunder blev klockan disciplinerande, något människor sedan dess obönhörligt fått anpassa sina liv efter.

Ett rationalistiskt och ”positivistiskt” kunskapsideal växte fram i samband med den naturvetenskapliga och tekniska revolutionen. Dessa vetenskapliga perspektiv är av avsevärd betydelse för naturvetenskapliga, matematiska och tekniska innovationer, med ett kunskapsideal som utgår från dualism, kategorier och mätbarhet. Detta kunskapsideal har fått stor utbredning även inom humanvetenskaper, vilket lett till en skev syn på kunskap om människan och hennes tillvaro (Mazis, 1993).

Liedman (1999) talar om det moderna utifrån den ”hårda” och den ”mjuka” upplysningen. Till den hårda hör naturvetenskap, teknologi och kanske även ekonomi, medan den mjuka omfattar humanvetenskap så som etik, konst,

religion och pedagogik. Den ”hårda” upplysningen har lett till mycket vi inte vill vara utan, så som välbefinnande, längre och mindre plågsamma liv, effektivitet, snabba och bekväma kommunikationer och mer därtill. Problemet är att det rationella kalkylerandet har haft en överordnad roll inom alla vetenskaper, vilket lett till en ensidig betoning av mätbarhet som säker kunskap. En sådan kunskapssyn har inneburit en nedvärdering av känslomässig kunskap som lett till att emotioner antingen uppfattats som distraherande för förnuftet och därför behöver reduceras och kontrolleras eller så har de helt ignorerats. Att de fått en undanskymd roll inom kunskapsdiskursen har fått till följd att vi ofta saknar språkliga uttryck och teorier för att förklara och förstå det emotiva (Andersson, 1994; Mazis, 1993).

Förnuft och känsla

Förståelsen av lärares arbete och arbetsglädje påverkas av synen på människors känsloliv. Det finns tre utbredda tankefigurer som leder till missförstånd. Den ena är att förnuft och känsla är åtskilda, den andra är att det är nödvändigt att rikta misstro mot känslorna, och den tredje är att känslor kan förklaras och förstås utifrån sina misslyckanden (Mazis, 1993).

En föreställning om att ett alltför känslomässigt engagemang i lärares arbete stör och därför bör undvikas, har sin grund i ovan beskrivna tankemönster, till exempel att känsla och förnuft är åtskilda. Ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv utgår istället ifrån att dessa är ömsesidigt beroende och rymmer varandra. Det vill säga känslan är förnuftig och förnuftet är känsligt, därför att även om dessa inte är identiska så är de inte heller helt åtskilda. Återigen är det viktigt att betona den existentiella dubbelhet, och mellanrummet som samtidigt bildas (Merleau-Ponty, 1968; Dahlberg, 2013). Utan ett sådant perspektiv kan aldrig lärares arbetsglädje förstås och uppskattas.

Det rationella kalkylerandets kunskapsideal kännetecknas av idéer om ett föremåls karaktär av statiska, universella och samstämmiga kategorier. Dessa karaktärsdrag har blivit vanliga normer för vad vi uppfattar som logiskt och rationellt. Genom emotioner framträder andra kvaliteter. Utifrån ett fenomenologiskt perspektiv tillåts objekt och sammanhang visa sig genom sig själva på det specifika sätt som de visar sig emotionellt (Mazis, 1993). Fenomenologin bekräftar erfarenheter som en källa till kunskap om en värld i vilken människor är

en del (Bengtsson, 2013). Vår livsvärld rymmer en mängd olika erfarenheter, bland annat de känslomässiga. Lärarnas emotionella erfarenheter belyser sammanvävningar av komplexitet och nyanser, flöden av identiteter och en rörlig och förvandlande kraft. Men i vår kultur ges ofta det stabila, enkelriktade och kontrollerbara företräde som säker kunskap (Mazis, 1993).

Kännedom är den etymologiska innebörden hos ordet känsla (Andersson, 1994). Känslor kan ge kännedom om det sammanhang som de erfars i, vilket framkommer i lärarnas beskrivningar av arbetsglädje. En teori om att känslor ger kunskap sammanför förnuft och känsla och överbryggar därmed såväl rationalismen, som ser intellektet som kunskapens källa, som empirismen, som utgår ifrån att endast sinnlig erfarenhet ger säker kunskap.²⁹ Den kunskap som känslan ger är intimt förbunden med kroppen och det som berör, därför att det känns i *hela* kroppen. I intervjuerna framkommer en stämning av arbetsglädje som ett fundament, ett golv, som påverkar lärarens hela person och dennes sätt att agera och förhålla sig till sitt arbete. Den stämning som råder ger lärarna djup och säker kännedom om sitt arbete.

Känslor ger tillgång till kunskap som endast kan nås genom dem (Mazis, 1993). Det som blir synligt med hjälp av känslor är exempelvis deras relation till sammanhanget. De involverar lärarna ömsesidigt med det sammanhang de befinner sig i och annonserar en situation eller ett fenomenets natur. Känslor synliggör en rikedom av nyanser hos erfarenheten och erbjuder tillhörighet snarare än främlingskap, vilket abstraktioner och fasta system medför om de missbrukas. Känslor ger kännedom om den rörelse som äger rum genom att de böljar. De växlar både i styrka och innehåll liksom utvecklas och avtar (Mazis, 1993). Våra känslor berättar för oss hur det är att vara människa genom att de ger kännedom om oss själva och vårt förhållande till andra och annat (Andersson, 1994; Sartre, 1990).

Liksom antalet elever säger något om undervisningssituationen säger även de känslor läraren har något om hur situationen kan förstås och vilka handlingsalternativ som finns (Bredmar, under tryckning). Ibland tycks det finnas en ovilja att acceptera den känslomässiga erfarenheten som kunskap och som en

²⁹ Denna problematisering av vanliga dualistiska missförstånd är en av huvudpoängerna i Merleau-Pontys text *Phenomenology of perception*.

indikator på verkligheten (Mazis, 1993). Emotionella objekt visar sig som böljande fram och tillbaka. De framträder som överväldigande och avtagande, ibland motstridiga och påträngande, som föränderliga och ändå utmärkande och distinkta. De har drag som visar kvaliteter om vilka vi människor ofta har få tillgängliga termer och därmed svårt att sätta ord på, lite medveten kunskap om och lite tilltro till, trots deras dominans i våra liv. En sådan beskrivning är så som emotioner framträder utifrån en grundläggande förståelse för kunskap och emotioner som statiska ting. En annan förståelse av verkligheten, en annan ontologi, behövs för att förstå hur något visar sig emotionellt, så som i rörelse och tillblivelse.

Olika mänskliga förmågor att erfara är överlappande (Husserl, 1973; Merleau-Ponty, 2002). Drömmar innehåller ofta något som motsvaras av synliga fenomen och logiska resonemang kan innehålla något imaginärt och på så vis är varje sätt att existera sammanflätat med andra. Emotioner fördjupas, töjs ut, nyanseras och struktureras av förnuftet (och omvänt) liksom av andra sätt att erfara och förstå världen. Samtidigt som våra sinnen samverkar och kompletterar varandra har de egna distinkta drag. Det taktila kommer till exempel alltid att ha något distinkt att tillföra i relation till seendet. Om man utplånar den ena förmågans kraft i relation till den andra går något av dess unika kraft förlorad (Mazis, 1993).

Arbetsglädje bidrar med en lyhördhet inför och kunskap om lärararbetet. Arbetsglädjen är en del av intentionaliteten som innebär att medvetandet alltid är medvetet *om något* och att det som det är riktat mot alltid har en mening *som något*, enligt Husserl (1976). En konsekvens av detta antagande är att våra känslor alltid har en mening som vi vanligtvis handlar utifrån (Buytendijk, 1951). Vårt känsloliv är centralt för hur saker och ting överhuvudtaget manifesterar sig i sin betydelsefullhet för oss (Heidegger, 1992a; Mazis, 1993). Genom arbetsglädjen får lärarna en emotionell kännedom om arbetet såsom harmoniskt, att arbetet går bra och att de har eleverna med sig. Om det omvända råder känner de brist på arbetsglädje. Detta är tydliga exempel på hur känsla och förnuft samspelar i lärares vardag. Arbetsglädjen ger dem kännedom om deras relation till elever, kollegor och arbetsuppgifter. Känslan fungerar därmed som en vägvisare i arbetet.

Emotionell misstro och emotionella misslyckanden

Istället för ett samspel mellan känsla och förnuft där båda förstås som ömsesidigt beroende av varandra, det vill säga om en annan kunskapsdiskurs råder, riskerar känslor att beskrivas och förstås utifrån förnuftsmässiga krav på universella och stabila kategorier. Vår samhällskultur har dominerats och domineras fortfarande av en beskrivning av emotionella objekt i negativa termer, i den mån de alls beskrivs. Emotioner framställs ofta som att de *inte* kan fastställas, *inte* är stabila och *inte* logiska. De emotionella objekten misslyckas med att möta olika krav och kriterier som fastställts som kännetecken hos intellektuella objekt (Mazis, 1993).

Ofta definieras känslor utifrån deras överdrifter, avvikelser och hur de missbrukas. På sådana villkor definierar vi inte förnuft. Vi erkänner förnuft utifrån dess framgång, som en ordnande kraft, en möjlighet att se dolda strukturer och att mäta och dra adekvata slutsatser. Vi använder inte ett förhållande där slutsatser dragits på felaktiga logiska grunder, som ett exempel som påvisar förnuftets karaktär. Tvärtom är detta exempel på ett ologiskt och oförnuftigt resonemang, det vi skulle kalla en svag eller falsk logik. Inte heller vår fantasi eller föreställningsförmåga definieras utifrån dess misslyckanden. Fantasi karaktäriseras av förmågan att föreställa sig nya möjligheter, att uppenbara det som tas för givet och att berika våra möjligheter att identifiera oss med människor och händelser i vår omgivning. Vi definierar inte föreställningsförmåga med dess misslyckanden, så som att inte kunna ta sig ur på förhand uppgjorda bilder av en annan människa och att envist hålla fast vid felaktiga föreställningar om framtiden, även om det kräver ett avsevärt imaginärt arbete.

Även om känslor erkänns som förmögna att synliggöra nyanser och visa på aspekter som annars skulle förbli oupptäckta, finns det en tendens att inte definiera känslor utifrån deras förmåga utan utifrån deras oförmåga. Emotioner karaktäriseras som blinda, fastlåsende, oförnuftiga, egoistiska och av en otämjd natur. Denna brist på parallell förståelse av emotioner i relation till andra sätt att erfara världen är ett uttryck för den devalvering av emotioner och förminskning av existensen som skett i vårt västerländska samhälle (Mazis, 1993).

I likhet med denna förståelse av känslor utifrån deras misslyckanden, har känslor även trivialiserats, till exempel i uttryck som ”Om jag känner så, så känner jag så”. Detta påstående tillskriver en känsla rätt att göra anspråk på att vara en väsentlig del av känslors natur. Men ett sådant uttryck har inte större

berättigande än ”Om jag tänker så, så tänker jag så”. Om känslor och tankar förstås som enbart subjektiva erfarenheter utan att ställas i relation till sitt sammanhang och andras erfarenheter, så har vi gjort dem triviala (Mazis, 1993). De egna känslorna eller tankarna finns där men behöver därmed inte vara korrekta i relation till de sammanhang där de förekommer.

Emotionella risker och faror

Emotioner låter inte alltid sin distinkta excellens framträda, så som exempelvis deras speciella kraft att åstadkomma en sorts förvandling, öppenhet, identifikation och självmedvetenhet. En felaktig förståelse av vårt emotionella liv kan utgöra en fara som stänger möjligheterna, som hindrar oss att vara öppna för världen, oss själva och andra.

Denna dubbelhet är på gott och ont en del av vår mänskliga existens. Heidegger (1976) beskriver denna dubbelhet, av både löfte och hot, som tankens öde. Att tänka är en risk som kan leda till insikt, men den kan också bli ett instrument för förtryck och kränkningar. Tankandet måste utövas med en tacksamhet till existensen som Heidegger menar är nödvändig för att tanken ska öppna världen. Känslor är också en risk (Mazis, 1993). De kan leda åt helt olika håll. Bara genom våra känslor kommer andra, jorden och vi själva vara angelägna för oss. Emotioner kan öppna djup av flöden i den materiella världen som är en drivkraft, en gömd källa av nya relationer eller så kan de öppna en dimension av det ondskefulla som förser med destruktiv kraft.

Passion och besatthet

En passion för något kan vara en öppenhet för en del av en persons värld som denne har tilltro till och som kommer att tala till honom eller henne om och om igen. En sådan öppenhet kommer av tidigare erfarenheter av att ha varit i samspel med ett överflöd av krafter i världens ”köttslighet” som fördjupar, livar upp och influerar känslor. Om en lärare ska bekräfta sin möjlighet att vara ansvarsfull i sina känslor, att respondera på världen, att bli upptagen i dess rytm och samtidigt föra de egna djupa erfarenheterna i (sam)spel, så måste ett nytt uppsving hos känslan inväntas för att se vad dess möjligheter är den här gången.

Passionen kan inte tvingas fram, den sköljer över oss och vi kan bara vänta, öppna inför världen, tills vi är emotionellt berörda så vi kan träda in i passionen.

Arbetsglädje innebär en närvaro då lärarna upplever sig uppslukade av situationen. I dessa situationer är engagemanget och passionens frihet hos lärarna inte att vilja sig själv, eller kontrollera sig själv som en isolerad agent, utan snarare är det den unika möjligheten att tillåta sig själv att förbli öppen för att ge situationen sitt gensvar och bli berörd. Denna sorts öppna passion kräver en enorm tilltro till det sammanhang läraren befinner sig i. Här finns också en tillit hos lärarna till den fortsatta kraften hos det spontant tilltagande samspelet mellan läraren och det som är fokus för dennes passion. Denna öppenhet är att våga lita på att världen återför läraren till sig själv tillsammans med en omedelbar och fördjupad förståelse av situationen.

Att låta sig upptas av världen och att själv bli upptagen av den medför alltid en möjlighet och risk att tas upp av flöden som ständigt ändrar sig och som alltid möjliggör för nya mönster. Denna tilltro till att det relationella ska återuppväckas mellan läraren och de sammanhang han eller hon befinner sig i, är nödvändig för att undvika en sådan kontroll av sig själv som riskerar underminera det emotiva flödet. Detta kan framstå som ett emotionellt vågspel, men är snarare en nödvändighet för att kunna agera med emotionell lyhördhet och kännedom i arbetet. Både Merleu-Ponty (2002) och Gadamer (2004) beskriver den mänskliga tillvaron som ett deltagande i ett ”spel”.

Att vara i tillblivelse i sin identitet som lärare innebär att vara öppen för att bli berörd. Genom att erkänna detta och välkomna arbetet i sin helhet öppnar sig portar till ”den förunderliga världen” på vid gavel för läraren. I ett emotionellt samspel med elever, klassrum, läromedel, kollegor, skolgård och orättade matteböcker, kan lärare ge sig i kast med den ständigt pågående rörelse av puls och livsrytm i arbetet som gör det livfullt och varierat.

Det som utgör en emotionell risk är om något känslomässigt uppfyller läraren så att ingen intervention är möjlig, så kallad besatthet eller sinnesförvirring. Vid sådan besatthet är den emotionella rörelsen i sin frenesi en stympad eller förkortad cirkulär rörelse, då känslan hela tiden återvänder utan att ha upptäckt nya relationer och nya samband (Mazis, 1993). Detta sätt att förhålla sig till

känslor i sitt lärararbete är raka motsatsen till det Jenny³⁰ beskriver då hon bestämde sig för att agera professionellt genom att inte låta sig involveras emotionellt. Att på förhand bestämma sig för att inte låta sig bli berörd hindrar känslans distinkta förmåga att ställa läraren i relation. Detta gäller även för det omvända, att helt uppfyllas av en känsla i situationen utan att relatera den till sammanhanget. I dessa situationer är känslan inte en rörelse och ett vändande mot sig själv i riktning mot något annat så som en ansvarsfull respons, och läraren blir därför inte berörd av något annat eller någon annan.

Känslomässiga utbrott kan uppfattas som emotioner som tillåts flöda obehindrat bortom förnuftet. När det gäller besatthet av ilska och hat flödar känslorna emellertid inte fritt i relation till världen utan drivs av en enkelriktad idé. Istället för att känslorna blir en dörröppnare för att utforska världen fokuserar besattheten ett ting, företeelse eller en varelse som tar helheten till fånga och förminskar den. En lärare som är besatt av en känsla förstår sig själv utifrån att hans eller hennes identitet vänder tillbaka genom denna emotionella besatthet. Dessa starka känslor kan vara medryckande och smitta andra därför att de är så enkelspåriga och därför erbjuder en befrielse från det tvehågsna och dubbeltidiga. De befriar från ansvaret att fortsätta att återupptäcka vem man är i varje situation och hur man kan respondera känsligt och kreativt på varje specifikt ögonblick.

Emotionell besatthet innebär att vara isolerad och avstängd från de större flöden och strömmar av emotioner som bär oss hit och dit i deras plötsliga virvlar. I emotionell besatthet eftersträvas istället en oförändrad och noga kontrollerad självförståelse utifrån viljekontroll. Besatthet blockerar effektivt en person från världens rikedom av emotionell lockelse. En del av världens köttslighet är ett öppnande för reversibla vägar som ger näring åt emotionell cirkulation, så att vi kan bli berörda. I känslomässig besatthet blir människan en främling för sitt eget liv, i relation till det sköra nätverk av relationer som ständigt frågar efter gensvar. Att skära hål i relationsväven på detta sätt är en flykt som också blir en fälla.

Den perverterade känslans karaktärsdrag liknar de som visar på kalkylerat resonemang. Viljan, informerad av förnuftet, stänger av det spontana för att

³⁰ Se citat (*Jenny 45:46*) under rubriken *Emotionell närvaro*.

bevara sig själv i sig själv som i ett självskapat, kort och kortslutande omlopp. Sartre (1990) talar om detta som ”falsk tro”. Känslan uppfattas som ”där ute” i världen för att kännas som om den bara är där. Detta gör det möjligt att abdikera från ansvar eftersom känslan är där för att kännas och den som känner överlämnar sig i ”känslans våld”. Utifrån ett sådant sätt att förstå känslor blir häftigheten och livligheten deras enda relevanta karaktärsdrag. Ju mer man känner något, desto mer genuin, verklig och otvivelaktig är känslan (Mazis, 1993). Att tillskriva känslor betydelse utifrån deras styrka visar på ett kvantifierande av existensen där emotioner blir förtingligade enheter som vi kan ha mer eller mindre mängd av.

Lärares arbetsglädje tydliggör hur det inte är känslans styrka som är av betydelse, utan hur känslan framträder i relation till deras arbete. En sublim känsla av harmoni och glädje i rummet kan vara sammanflätad med vardagliga och enkla företeelser i lärararbetet, vilket gör att känslan upplevs som dold men ändå kan den utgöra ett kraftfullt fundament i arbetet.

Opålitliga och pålitliga känslor

Ytterligare ett missförstånd i förståelsen av vårt känsloliv bör belysas, nämligen det som Mazis (1993) talar om som äkta respektive falska känslor.³¹ Emotioner är flöden och processer över tid. Vi kan erfara att den känsla som tidigare var sann nu har blivit falsk. Allt eftersom känslan utvecklar sig och hela tiden återvänder till den som erfar känslan pågår ständigt ett emotionellt uppenbarande av tillblivelse och förändring. Om en människa kunde förbli statisk och självuppfylld, med en klar förståelse av sig själv därför att hon inte vore upptagen i världen, så skulle känslor kunna vara just vad de är. Istället upptäcker vi hela tiden att känslor blir till. ”Att veta hur man känner sig” är i sig en pågående process som aldrig kan fastställas, vilket är en del i det emotionella flöde som vecklar ut sig i sin fenomenalitet. Lärares känslor kan variera i verklighetsgrad, i den betydelse de har och i sin absorberande kraft att involvera dem.

³¹ Utgångspunkten i denna avhandling är att känslor är pre-predikativa (jfr *Emotionell stämning och Linsvärldsfenomenologisk känsloteori*). För att föra ett resonemang om känslors pålitlighet måste första steget vara att överhuvudtaget erkänna värdet av känslor. Först därefter kan de göras till föremål för reflektion och därmed försöka förstås.

En känsla är inte fastlåst som antingen pålitlig eller opålitlig utan detta kan förändras över tid. Känslor framträder inte som klart och slutgiltigt opålitliga och föreslår därför olika dätider och nutider. Vi kan därmed aldrig med säkerhet och slutgiltighet fastställa en känslas falskhet, även om den ibland blir mycket påtaglig.

Men denna tvetydighet kompromissar inte med känslornas potential, det vill säga att känslor kan leda till en farlig utveckling. Opålitliga känslor hindrar oss från att vara helt och fullt emotionellt närvarande. De har karaktären av att flyta ovanpå även om de upplevs som starka känslor. De berör inte på djupet utan rör sig i marginalen, och en person kan därför flyktigt röra sig mellan olika känslor, som en motsats till besatthet. De opålitliga känslorna blir farliga därför att de hindrar en upptagenhet i de pågående emotionella samspelen och istället erbjuder en splittrad erfarenhet. Lärarnas beskrivningar av hur stress och pressande situationer gör att arbetet upplevs som svajigt och fragmenterat hör samman med den fladdriga emotionella rörelsen i situationen. Det finns inte tid och utrymme att stanna upp och känna efter, utan lärarna upplever sig jagade. Blir detta en vanligt förekommande emotionell hållning i arbetet riskerar det att leda till ytlighet och likgiltighet, arbetsglädjens främsta hot.

Vi är hela tiden i tillblivelse och det finns inget enhetligt själv som kan involvera sig känslomässigt, därför är det snarare så att pålitliga, äkta känslor gör det möjligt att bli involverad med så många facetter som möjligt i en mångfacetterad situation.

Lättsinniga och spontana känslor

Lättsinniga emotioner kan framstå som betydelselösa eftersom de kännetecknas av brist på allvar. Lättsinne är förknippat med trams och onyttan vilket kan göra oss upptagna av detta istället för det som händer i en situation. Lättsinnet kan skymma sikten så att vi blir upptagna med det oväsentliga istället för det väsentliga. Detta kan verka som motsägelsefullt i relation till beskrivningen av emotioner som öppnande för flöden och det spontana i en situation. Att vara emotionellt lättsinnig innebär att kunna känna vad som helst i en given situation. Att känslor är upptagna med lättsinne är emellertid av betydelse för att urskilja försvagade och frustrerade emotionella erfarenheter. När lättsinnet prisas är det ofta därför att det förmår befria oss från stundens allvar. Denna förståelse av

lättsinne refererar till lättsinne som en typ av spontanitet, barnslighet och bekymmerslöshet. Men emotionellt lättsinne bör skiljas från emotionell spontanitet. Det går en tunn skiljelinje mellan spontanitet och lättsinne. Att handla spontant är inte bara att reagera impulsivt, utan att arbeta med kvaliteten och strukturen hos reaktionen, att känna texturen i situationen snarare än att bara agera impulsivt.

Emotionell spontanitet är att ge sig hän i en situation så att det är möjligt att röra sig med i situationens framåtskridande. Emotionellt lättsinne saknar denna medrörelse eftersom den agerar impulsivt, vilket innebär att på förhand driva på en känslomässig rörelse in i situationen. Det innebär att emotionellt lättsinne distraherar emotionell lyhördhet i situationen. Heidegger (1992b) talar om att resultatet av att leva i lättsinne är att det trasslar in sig själv i sig själv så att vi blir oförmögna att dröja kvar någonstans. Om vi aldrig dröjer kvar (vistas) någonstans blir vårt vara till överallt och ingenstans och vi förlorar fotfästet, enligt Heidegger. Istället för en känslighet som ställer oss i påtaglig relation till en situation förlorar vi vår känsla av tillhörighet, sammanhang och hemvist. Lättsinnet skapar en turbulent fors i det emotionella flödet vilket ofta lämnar en person emotionellt förvirrad.

Lärarna talar om att det väsentliga i arbetet ibland skymms av det som upplevs som meningslöst. Det kan var blanketter eller dokument som ska fyllas i bara för att sättas in i en pärm som ingen sedan tittar i. Dessa beskrivningar kan förstås som ett lättsinnigt sätt att förhålla sig till arbetet, något som motverkar deras erfarenhet av arbetsglädje. Lärarna beskriver det som att dessa uppgifter placeras framför det som är väsentligt i arbetet och därmed skapar en fragmentering som gör att de upplever arbetet som splittrat, med ett förskjutet fokus från det väsentliga till det oväsentliga.³² Sartre (1990) talar om falska känslor på liknande sätt när han talar om känslor som flykt undan frihet och ansvar. Lättsinne är en känsla som inte är reversibel, utifrån Merleau-Pontys (1968) beskrivning, eftersom de trådar som ska vävas samman har blivit avslitna. Det betyder inte att dessa känslor är påhittade och snabbt kommer att försvinna, för det är möjligt att känna emotionellt lättsinne med både stor styrka och lång varaktighet.

³² Till dessa uppgifter hör snabbt uppkomna saker i stunden som behöver lösas eller uppgifter av administrativ karaktär. De senare är ofta krav utifrån och det bör därför tilläggas att det snarare är de som ålägger lärare att utföra denna typ av uppgifter, som visar på ett lättsinne inför lärares arbete.

Alla lättsinniga känslor är inte lika farliga och några kan i vissa fall vara till hjälp som i Ofelias³³ beskrivning av när hon och en kollega befriande kan skratta åt det svåra, eller Per som beskriver hur humor kan lätta upp en stressad och pressad situation. Det kan vara till hjälp att flytta fokus och skratta åt ett skämt en kort stund. Men detta är bara ett kort, lindrande avbrott och lärarna förblir öppna för situationen och förlorar inte fokus på det väsentliga. Förblir man i okänsligt lättsinne kan det få ödesdigra konsekvenser. Att till exempel skratta åt någon som är djupt deprimerad och inte ta dennes bekymmer på allvar kan göra stor skada. Likaså att inte ta de egna och djupare känslorna på allvar utan fly från dem in i ytliga och lättsinniga känslor. Detta kan ske till exempel genom att låta sig manipuleras av någon annans lättsinne inför de djupare känslor man känner, vilket kan få allvarliga konsekvenser för välbefinnandet och förståelsen av den egna livssituationen (Mazis, 1993).

De lättsinniga och onödiga känslorna hindrar lärare från att känna det som är nödvändigt för att få en känsla för var de befinner sig i en viss situation, något som är av central betydelse. I varje situation finns det myriader av relationer och aspekter som kan responderas på emotionellt, men en del aspekter är av större betydelse för den enskilda läraren i situationen eftersom de helt enkelt är mer meningsfulla. Lättsinniga känslor åstadkommer ett skifte av fokus från det väsentliga till de oväsentliga i syfte att undvika det ansvar i situationen och den direkta konfrontation ansikte mot ansikte som de djupare känslorna kräver. Konsekvenserna av lättsinniga emotioner i lärares arbete är att det emotionella blir ett involverande i frågor som inte är av väsentlig betydelse och som inte berör dem som meningsfulla. Lättsinniga känslor tillåter känslomässiga ”sidospår” vilket hindrar att lärare bli utmanade av det som djupare emotioner kan uppenbara i deras arbetssituation, det vill säga känslor som medför förändring och frågar efter en kreativ respons.

Mekaniska och mänskliga känslor

Mazis (1993) talar om två livshållningar, en mänsklig och en maskinell, som också kan appliceras på förståelsen av lärararbetets emotionella dimensioner.

³³ Se citat (*Ofelia 55:55*) och (*Per 87:87*) under rubriken *Glädje som kraft att hantera motgångar*.

A machine is not a machine because it is manufactured or made of metal or plastic. It is a machine because it works only to function. It functions in a set way. Its parts are separable. It is at a distance from its environment that is absolute, since there is no relatedness. It is blind to itself, because it has no awareness. It goes on and on as asked to function. This is a way of happening, and it is a way of being among the things of the world that many of us may fall into all too much of the time. The machine signals the end of e-motions, at least as we have described it. [...] E-motion as that taking into dimensions of meaning of how one is related to others and the things of the world, as entering into a circulation with the world where each nuance, each passing instant might open up a new depth of significance, ceases with the human's metamorphosis into machine. E-motions and the motions of the mechanism are opposite. (Mazis, 1993, s. 305)

Ett maskinellt sätt att vara är en gradvis förändring till ogenomtränglighet för en känslighet för världen och andra. En mekanisk livshållning avskärmar en person från den rörelse av känslor som strömmar från världen till honom eller henne. Genom att bara arbeta mot på förhand givna mål, till exempel upptagen med sitt eget självförverkligande, upphör en person att vara känslig för de relationer som ständigt strömmar genom världen. Denna avskärmning leder till självfullkomlighet istället för beroende av andra, till frånvaro, främlingskap, ohörsamhet och till oförmåga att känna samhörighet och se den andre, vilket sliter sönder själva trådarna i den livsväv som hör samman med världens ”köttslighet”.

Lärares livskraft är inte bara en biologisk fråga utan det är en fråga som rör hela deras person och alla deras erfarenheter så som fysiska, psykiska och emotionella. En maskinell livshållning utgår från en annan förståelse av emotioner. En maskin kan bara fyllas med bränsle som den förvandlar till kraft för att hålla sig i rörelse. Alla känsliga och sinnliga nyanser är reducerade till kraftförbrukning för att åstadkomma mesta möjliga rörelse. Det är en självdrivande energi som syftar till att kunna gå och gå. Utifrån denna livshållning blir känslor bara något som tillförs för ytterligare motivation och energi, som ökad och minskad kraft som bara kan läggas till eller dras ifrån en persons reservoar.

Om lärare avskärmar sig emotionellt förvandlas deras arbete till en ”relationslös”, ständigt pågående aktivitet av friktion i världen som leder till att arbetet blir tomt och meningslöst. Att slita sönder den väv av köttslighet som världen erbjuder är inte bara att våldföra sig på andra och världen, utan det är också en självförstörande process. Med en livshållning som en maskin saknar

lärare det Heidegger (1992b) kallar ett egentligt liv i relation till sitt arbete. Vid besatthet, falska känslor, lättsinne eller ett mekaniskt sätt att erfara känslor används inte emotioners förmåga att förstå distinkta aspekter i världen. Det är bara genom att vävas samman med och vara relaterad till andra och annat, vilket är en emotionell process, som en människa blir till som unik person.

Det är inte alltid en människas avsikt att göra gott eller ont när hon skadar en annan, utan ofta har det sin grund i en oförmåga att se och känna en annan människas belägenhet eller till och med förstå sin egen livssituation. Känsla och förnuft blir oförståndiga utan det samspel och den öppenhet som det cirkulära emotionella flödet erbjuder. Om lärare inte erövrar en förmåga att stå i relation till sitt arbetes fulla sammanhang, vilket är arbetsglädje, blir etikens lagar bara tomma påbud utan någon mening och kraft.

7 Diskussion

Glädjen är verksam i hela arbetet som lärare, men har en särskilt framträdande funktion i det interpersonella som genomgripande stämning för det relationella. Resultatet visar att genom glädje som stämning finns en möjlighet att träda i relation till arbetet i sin helhet och inte minst i relation till övriga ”medspelare”, det vill säga elever och kollegor. Lärarna upplever sig bekräftade i sin yrkesidentitet genom glädjen. Glädjen uppstår i möten där lärare känner att de kan möta sina elever och kollegor personligt och där de känner att de själva blir personligt bemötta. Detta resultat kan relateras till den forskning och tidigare kunskap som finns om lärararbetets relationella aspekter. Jag diskuterar arbetsglädjens innebörd i relation till några utvalda bidrag inom detta forskningsfält för att belysa hur mitt avhandlingsarbete kan bidra med ny kunskap och insikt inom fältet.

I föreliggande arbete är fenomenet arbetsglädje i fokus och en följsamhet för nyanser av erfarenheter och innebörder hos arbetsglädje eftersträvas. Denna omvända utgångspunkt i förhållande till tidigare forskning får konsekvenser för vad studien resulterar i för kunskap. Aspelins (1999) och Frelins (2010) arbeten tydliggör betydelsen av det ofta dolda relationsarbetet och hur detta bör ses som en professionalitet i läraruppdraget även om det inte är något som kan tvingas fram utan uppstår i konkreta situationer. Resultat i denna avhandling visar också betydelsen av de mellanmänniska aspekterna, men skillnaden är att fokus är på glädjens innebörd i detta interpersonella arbete. Arbetsglädjen och emotionaliteten i arbetet visar *hur* samspel kan beskrivas och förstås och vilken innebörd arbetsglädjen har för lärarnas yrkesutövning och välbefinnande i arbetet. Resultatet synliggör det emotionella flödets dominerande betydelse för en fungerande och meningsfull interaktion mellan lärare och elev. Det teoretiska perspektivet bidrar med begrepp som kan beskriva och förklara detta flöde.

Utifrån studiens resultat och med hjälp av det fenomenologiska angreppssättet kan fastslås att både det relationella och det rationella blir starkare med hjälp av arbetsglädje. Glädjen innebär en specifik kännedom om arbetet som

bidrar till lärarnas möjlighet att handla klokt och lyhört i skiftande klassrums-situationer, i relation till eleverna och till arbetsuppgifter. Jag har valt att kalla detta yrkeskunnande för emotionell lyhördhet.

Emotionell lyhördhet är arbetsglädje

Resultatet visar att lärares arbetsglädje är förknippat med emotionell lyhördhet och pekar ut det som ett yrkeskunnande. Med emotionell lyhördhet menas en slags praktisk visdom som ledsagas av det som är emotionellt ”känt” i situationen, nämligen det som känslorna ger kännedom om. En känslans skärpa, en vässad känslighet uppstår genom det engagemang och involverande i situationen som känslan möjliggör. Emotionell lyhördhet, som en förmåga i lärarbetet, innebär en sensibilitet i varje specifik situation som kan ledsaga val och handlingar. Lärares omdömesförmåga vilar på förnuft *och* känsla. Det emotionella rymmer även det rationella och medför att ett högst omdömesgillt handlande kan ske med hjälp av emotionell erfarenhet (Nussbaum, 1995). I denna avhandling benämns denna aspekt av lärares yrkeskunnande för *emotionell lyhördhet* därför att ordet lyhörd pekar på känslornas reversibla karaktär. Lyhördhet förknippas vanligtvis med hörselsinnet, men ordet har även betydelser så som att vara känslig, vaksam, öppen och mottaglig. Lyhördhet är liksom lyssnande både ett aktivt och ett passivt handlings sätt.

Ett viktigt yrkeskunnande som lyfts fram inom pedagogisk forskning utifrån relationellt perspektiv är förmågan att aktivt träda i relation (Aspelin, 2001; Frelin, 2010; Lilja, 2013). Resultatet i denna avhandling pekar på de emotionella aspekterna i det mellanmänniska möte mellan lärare och elever, och hur glädjen i arbete är förbunden med att involvera sig i det emotionella flöde som äger rum och som innebär att känsla och förnuft samspelar i den förmåga som här benämns som emotionell lyhördhet.

I relation till Aspelins (1999) och Frelins (2010) studier blir kunskapsbidraget inte bara att peka ut det relationella som ett viktigt yrkeskunnande, utan även att visa hur det relationella är förbundet med det emotionella flödet i arbetet och hur detta flöde kan beskrivas och förstås. De innebörder som framträder hos arbetsglädje klarlägger hur emotionell lyhördhet är ett fundament i hela arbetet, liksom ett väsentligt och nödvändigt redskap i det mellanmänniska samspelet.

Ett lyhört emotionellt samspel är inte något som kan framkallas med tekniker eller metoder, men det är en förmåga som lärare kan utveckla i sitt arbete.

Arbetsglädjen pekar på fler relationer än relationen mellan elev och lärare samt elever emellan. Även andra relationer än elev- och lärarrelationer uppmärksammas inom tidigare forskning utifrån det relationella perspektivet men de har inte betonats lika mycket. Resultatet i denna studie synliggör hur alla relationer till arbetet i sin helhet utgör potentiella möjligheter till glädje. Lärares arbetsglädje omfattar till exempel relationer till kollegor, arbetsuppgifter, miljön, skolledning och föräldrar även om de två senare vanligtvis har en mer perifer betydelse. De kollegiala relationerna är framträdande i lärarnas arbetsglädje och ringar in en viktig relation i arbetet. Fenomenet rymmer även relationen mellan arbete och fritid där glädje eller brist på glädje kan överskrida dessa regionala världar, även om detta inte fått så stort utrymme i denna avhandling. Likaså har den emotionella ingången möjliggjort för en förfinad förståelse för de emotionella aspekterna i det mellanmänniska samspelet och vilka innebörder arbetsglädje har för detta samspel. Den emotionella utgångspunkten i denna studie ger både en i viss mån bredare och mer djupgående förståelse för de interpersonella dimensionerna i arbetet än i flera av de studier som gjorts utifrån ett relationellt perspektiv (Aspelin & Persson, 2008b; Frelin, 2010; Hargreaves, 2004). Det teoretiska perspektivet utifrån livsvärldsfenomenologi bidrar med begrepp och teori för att beskriva och förklara *hur* emotioner kan fungera i detta samspel.

Utifrån det arv som empirismen och rationalismen lämnat efter sig tenderar vi att tänka att det räcker om en person har en väl fungerande perceptionsapparat och förnuftsmässiga förmågor för att hon eller han ska kunna förstå världen (Mazis, 1993). Detta är felaktigt. Om en människa inte står fritt i den emotionella cirkulationen i världens köttslighet, kommer många aspekter av verkligheten aldrig kunna bli erfarna av henne. För att som lärare känna att man är berörd av ett större flöde tillsammans med andra, krävs att man tillåter sig att bli upptagen av emotioner, ”en emotionell kännare”, det vill säga en människa med emotionell kännedom och lyhördhet.

Emotionell lyhördhet som relationell yrkesskicklighet

Avhandlingens resultat pekar på att arbetsglädje så som emotionell lyhördhet är betydelsefullt för att göra ett bra arbete. En naturlig fråga som följer är: gör arbetsglädje lärare till bättre pedagoger? Så enkelt är det inte eftersom arbetsglädje inte är någon Quick fix som per automatik leder till bättre yrkesskicklighet hos lärare.

Lärares förmåga att handla utifrån emotionell lyhördhet har sin grund i deras erfarenheter av lärararbete. Emotionell lyhördhet innebär att de är känsliga både inför det som är välkänt och det som är unikt i olika situationer och agerar både utifrån beprövad erfarenhet och genom improvisation utifrån de specifika förhållanden som råder. Att uppmärksamma något är inte att klarlägga en mängd fakta i en situation utan att låta en ny, nyanserad förståelse framträda (Merleau-Ponty, 2002). Det är en aktivitet som synliggör och bestämmer något som fram till dess varit obestämt. Genom levda erfarenheter framträder något annat än en generell mening eller lösryckta sinnesupplevelser. Istället finner vi en levd verklighet som i sin konkreta form och i sin ofullkomlighet utgör grund för erfarenheten (Bengtsson, 2013). I olika klassrumssituationer framstår inte *en* möjlighet att handla, utan flera, utifrån arbetet som en helhet. Det är i denna mängd av möjligheter lärare kan utveckla sin förmåga att allt skickligare handla utifrån arbetsglädje som emotionell lyhördhet, om de låter sig involveras i ett äkta emotionellt flöde.

Arbetsglädje innebär en möjlighet att agera nyanserat utifrån hur en situation framträder trots att den är ett komplext nätverk av myriader av relationer, därför att emotioner har förmåga att involvera en person i en situation och tvärtom, det vill säga att situationen kan emotionellt involvera sig i personen (Mazis, 1993). I lärares yrkeskunnande blir förmågan att etablera och upprätthålla rutiner och ramar för undervisningen synlig som en betydelsefull skicklighet i lärararbetet (Nordäng, 2010). Denna förmåga hör ihop med definitionen av ett öppet sammanhang, som finns i exempelvis lärararbetet, det vill säga att det inte är på förhand givet och dessutom i ständig rörelse. De handlingsalternativ som framstår som möjliga beror på vilken förståelse av situationen som utvecklas

mellan läraren och eleverna. Ett exempel på detta från intervjuerna är Ronjas³⁴ beskrivning av hur hon upplever glädje när eleverna ställer frågor och därmed påverkar undervisningen så att den tar en annan väg än planerat.

Den stämning och det sammanhang som lärare och elever befinner sig i är av betydelse för den förståelse som utvecklas liksom de handlingar som utförs i situationen (Heidegger, 1992a). Små skiftningar i tonfall och beröring kan förändra en situation och därmed göra att situationen framträder annorlunda. Dessa små förändringar kan få till följd att handlingsalternativ som tidigare var otänkbara plötsligt förefaller tänkbara och högst rimliga. En undervisnings-situation kan därför skifta från allvar till lek och sedan till allvar på nytt, under en mycket kort tidsrymd. Att vara lyhörd för dessa skiftningar i undervisnings-situationen hör till det som lärare själva beskriver som arbetsglädje. Glädjen blir synlig i materialet som balansakter. Balans är en blandning mellan stabilitet och följsamhet. I arbetet som lärare tycks glädjen gynnas av ett aktivt sökande efter en hållning som står stadigt utan att vara fastlåst. Både en stabilitet och trygghet i erfarenhet och vanor liksom en öppenhet för det spontana är av betydelse.

För att ett fungerande samspel mellan lärare och elever ska kunna äga rum är det betydelsefullt att kunna läsa av vilken förståelse av situationen som lärare och elev har och om denna förståelse är delad eller på kollisionkurs med varandra. van Manen (1991, 1994) talar om denna pedagogiska förmåga som takt. Att läsa av situationen som en helhet beskriver en yrkesskicklighet som först och främst är emotionell och intuitiv och därmed en kroppslig kunskap (Bruner, 1960; Dreyfus & Dreyfus, 1986; Merleau-Ponty, 2002). Lärares arbete rymmer många olika situationer då rutiner och strukturer ska bevaras, som till exempel vid skoldagens början och slut liksom lektioners inledning och avslutning eller andra tillfällen då förändringar i aktiviteter uppkommer spontant och oväntat. En emotionell lyhördhet ledsagar läraren i detta arbete för att känna av stämningen i rummet så som tonen mellan eleverna, osäkerhet hos elever och ointresse eller förväntan inför arbetsuppgifter.

Erfarenhet av glädje som samhörighet bidrar till lärares möjlighet att utveckla en känslighet i samspelet med eleverna. Emotionell lyhördhet är att tona in med eleverna och visa på ett eget genuint intresse i mötet med eleverna. Att som lärare

³⁴ Se citat (Ronja 53:53) under rubriken *Undervisningens skiftande karaktär*.

skapa en sådan pedagogisk atmosfär är av vikt för elevers utveckling och lärande (Bollnow, 1989; van Manen, 1991; Johansson, 2003). Dessa möten är inte något som kan presteras, utan de uppstår i relation (Mazis, 1993). Men genom att vara inkännande och involvera sig i mötet med eleverna kan lärare tillåta sig att upptas av en känsla som de kan handla utifrån. Det mellanmänskliga skeende som äger rum i mötet mellan läraren och eleverna är inte ett statiskt ting som kan bestämmas på förhand utan relationen formas i detta pågående samspel.

Att känna en intresserad och positiv respons hos eleverna bidrar till lärares förståelse för situationen. Denna yrkesskicklighet är synlig i Maritas³⁵ exempel då hon berättar *Sagan om jätten Finn*. Elevernas blickar är intensivt riktade mot Marita och de sitter så stilla och tyst ”så en liten dammtuss hade hörts”. Denna respons från eleverna är avgörande för Maritas känslomässiga förståelse av situationen, vilket får konsekvenser för hennes agerande. Hon upplever ett förtäta ögonblick av glädje som ömsesidig närvaro. Att känna av elevernas kroppsliga respons är något som lärare utvecklar i sin yrkesutövning.

Att utveckla emotionell förmåga

Att lära som en hel person innebär att förnuft och känsla är sammanflätat, liksom kropp och själ. På ett plan är kroppens betydelse i allt lärande självklar eftersom vi behöver en kropp för att erfara och handla i världen (Merleau-Ponty, 1997). Den gamla föreställningen att kroppen bara skulle vara ett förvaringskärl åt medvetandet är ohållbar. Ändå har en ontologi som bygger på dessa grundantaganden, om kroppen som ett hölje för vårt rationella tänkande, en avsevärd spridning (Barnacle, 2009; Mazis, 1993). Utifrån ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv är kropp och själ, liksom förnuft och känsla, sammanflätade i vårt vara-till-världen och därför betydelsefulla just i sin sammanflätning i allt lärande.

Att utveckla en förmåga att se en situation som en helhet och vara lyhörd för det samspel som äger rum i stunden är betydelsefullt men också krävande. Denna avhandling synliggör hur emotioner så som arbetsglädje har en viktig funktion att fylla i det relationella arbetet. Emotioner förser läraren med något av största vikt i

³⁵ Se citat (*Marita 43:43*) under rubriken *Ömsesidighet i närvaron*.

relation till eleverna. De bidrar till förmågan att agera utifrån hela situationen därför att emotionell lyhördhet möjliggör för läraren att agera som hel person och både låta sig involveras av sammanhanget liksom involvera sig själv i detsamma. Livsvärlden är en ”mellanrummets värld” som en sammantvinning mellan liv och en social värld (Bengtsson, 1999b) och ”lärare är ständigt närvarande mitt i relationer” (Aspelin, 2001, s. 31).

Emotionell lyhördhet utvecklas genom yrkeskunnande *i* praktik, det vill säga genom praktisk erfarenhet, men också genom yrkeskunnande *om* praktik, det vill säga genom kunskap om lärande och lärares arbete (Bengtsson, 2010). Genom att till exempel utveckla en reflektionsgrund utifrån ett livsvärldsperspektiv kan emotionell lyhördhet utgöra en utgångspunkt för diskussion och fördjupad förståelse för arbetets förutsättningar och natur. Så kan även teorier om undervisning och lärande relateras till de emotioner som är förbundna med olika situationer i praktiken för att visa på hur dessa ömsesidigt påverkar förståelsen av arbetet.

Reflektion förstås vanligen som en kognitiv aktivitet, men kan på olika sätt även vara ett redskap för att ytterligare utveckla emotionell lyhördhet (Ekebergh, 2007). För att agera utifrån denna förmåga är det av betydelse att handla i samklang med sina känslor men också att kunna ifrågasätta de känslor som situationen ger upphov till. Om läraren handlar på ett sätt som strider mot de känslor situationen rymmer bör både handlingar och känslor utgöra en reflektionsgrund för att utveckla emotionell lyhördhet som lärare. Varför handlar jag som jag gör? Vilka grundläggande värderingar rymmer situationen? Varför känns det som det gör? Alla dessa frågor är viktiga att reflektera över för att utveckla en förmåga att handla med emotionell lyhördhet i arbetet som lärare.

Genom att reflektera över emotionella erfarenheter, både under lärarutbildning och kontinuerligt i yrkeslivet, förfinas förmågan att agera utifrån emotionell lyhördhet. För att utveckla emotionell lyhördhet i läraryrket är det nödvändigt att erfara respons från elever i olika samspelssituationer liksom att reflektera över emotionella aspekter i dessa situationer både på egen hand och tillsammans med elever och kollegor. Lärares yrkeslärande av emotionell lyhördhet kan inte begränsas till ett lärande som äger rum antingen genom erfarenhet eller reflektion utan kan ske både genom egen erfarenhet, reflektion över den egna praktiken och genom forskning och teorier om lärares arbete.

Forskning om lärararbetets relationella aspekter betonar betydelsen av att uppmärksamma detta yrkeskunnande i lärares arbete och visa på dess framträdande roll för ett fungerande och produktivt arbete (Aspelin & Persson, 2008b; Frelin, 2010; Hargreaves, 2004). Jag vill betona denna dimension i arbetet ytterligare genom att lyfta fram en emotionell förståelse av lärares arbete som en möjlighet till en fördjupad självförståelse hos lärare i detta samspel.

Professionell närhet och distans

Frelin (2008b) diskuterar hur både professionell närhet och distans behövs i lärares arbete och att det inte råder en motsättning dem emellan. Resultatet av studiet av fenomenet lärares arbetsglädje belyser hur emotionell lyhördhet kan bidra med en sådan professionell hållning. Att handla utifrån emotionell lyhördhet innebär en känslighet inför de relationer som varje specifik situation rymmer på så vis att känslor förmår både dra nära men också överskrida det omedelbara och ställa både sig själv som lärare och situationen, i relation till ett större sammanhang. Emotionell lyhördhet ger läraren en större självförståelse i situationen. Detta är inte detsamma som enbart emotionell närhet utan det rymmer också en möjlighet till självförståelse utifrån helhet, ett större sammanhang och distans.

Det finns en dubbelhet i lärares möte med eleverna. De är både ett professionellt möte mellan lärare och elev men samtidigt är det ett personligt möte människor emellan. Närhet och distans blir därmed två sidor av samma sak. Att vara en autentisk lärare inbegriper att vara personligt och professionellt involverad och aktiv i pågående pedagogiska relationer och processer, enligt Fibæk Laursen (2004). En sådan förståelse av lärares arbete bekräftas i denna avhandling. Professionalitet som lärare är att utveckla en emotionell lyhördhet som innebär att känsla och förnuft samverkar. En sådan erfarenhet av arbetet är arbetsglädje. Känslor måste hanteras i arbetet så att de samspelar med arbetet som en helhet. Att agera så i arbetet är att handla insiktsfullt som hel person. Att vara emotionellt lyhörd innebär vare sig att tygla eller ignorera sina känslor som lärare, utan att låta dem framträda med sin distinkta förmåga och ställa läraren i äkta relation.

Ytterligare ett lager i blottläggandet av den komplexitet som de interpersonella aspekterna i lärarbetet innebär, möjliggörs genom det emotionella. Att fokus i studien är på fenomenet arbetsglädje synliggör lärares glädje när de kan vara personliga i mötet med eleverna, det vill säga det synliggör att lärare undervisar människor men också att lärare är människor som undervisar människor, vilket pekar på det mänskliga och det mellanmänskliga som arbetsglädjens främsta källa. För lärares arbetsglädje är möjligheten att vara involverad i ett emotionellt flöde som kan ledsaga läraren mer eller mindre medvetet i arbetet av största betydelse.

Att visa sig mänsklig i sitt lärarbete har en dubbel betydelse i vårt svenska språkbruk. Det betyder både att visa sig ofullkomlig, med fel och brister och att visa sig medmänsklig, det vill säga att visa förståelse och medkännande för att även andra människor är ofullkomliga och sårbara. Det innebär att känna mänskliga känslor i arbetet och inte mekaniska. Liedman (2011) problematiserar hur ett alltför ensidigt kalkylerande för att uppfylla mål tvingar in lärare i en mekanisk hållning till elever, undervisning och lärande, något som berövar lärarna deras arbetsglädje och dessutom riskerar att göra skola och utbildning till något ytligt och omänskligt. Denna studie belyser lärares behov av tid i arbetet för att utveckla pedagogiska relationer och känna arbetsglädje. Att ha ett mål i sikte men kunna uppleva förnöjsamhet på den ofta långsamma vägen dit och tacksamt kunna blicka tillbaka på ett oavslutat arbete, är en konst, men en värdefull sådan, i lärares arbete.

Lärande är inte något som lärare skapar hos eleverna utan det är något som uppstår i det lärande mellanrummet och i detta mellanrum uppstår också lärares arbetsglädje. Att lära känna eleverna och hur de lär är ett arbete som spänner över lång tid. Men vem har tid med det långsiktiga i den tid vi lever i? För lärares arbetsglädje är det nödvändigt att både utveckla tålmod i arbetet och att det ges möjlighet att arbeta utan krav på snabba resultat (Liedman, 2011). Vilka konsekvenser får det om lärare uppmanas att enbart fokusera på måluppfyllelse och snabba resultat? Effektiviseringsivern av lärares arbete riskerar att leda till deprofessionalisering (Frelin, 2010; Jeffrey & Woods, 1996). Denna studies resultat visar att fokus på de levda relationerna i arbetet är av stor betydelse för arbetsglädjen, därför att detta upplevs som ytterst meningsfullt och skapar sammanhang. En fragmentering av arbetet leder till att det går håll i väven, det vill säga den helhet som arbetet upplevs som när lärare känner glädje trasas sönder.

Allt sysslände med det som upplevs meningslöst riskerar att leda till likgiltighet, glädjens främsta hot.

Innebörden hos arbetsglädje som sammanhang tydliggör hur det personliga och det gemensamma är två sidor av samma mynt. Vi blir till i gemenskapen med andra. Lärarens unika erfarenhet av glädje blir till i symbios med den gemensamma erfarenheten av glädje som sammanhang och samhörighet. Denna syn på arbetsglädje utmanar ett individualistiskt perspektiv där känslor förstås som något som bärs av individen. Inom den psykologiska lyckoforskningen är detta en utgångspunkt vilket mynnat ut i en mängd självhjälpslitteratur på området. I sin bok *Suveränitetens pris*, kritiserar Aspelin (2008) denna litteratur för att ensidigt fokusera på individen. Förläggs vårt känsloliv till individen är det individen som blir ansvarig för möjligheten att erfa arbetsglädje. Ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv synliggör de risker och tendenser som finns att glädje och lycka i arbetet ses som något som är förlagt hos individen och som därmed blir upp till varje enskild lärare att ta ansvar för. Lyckoforskningen har en touche av ”ta dig själv i kragen”. Det livsvärldsfenomenologiska perspektivet utmanar den typen av forskning. Arbetsglädje för lärare är någonting mellanmänniskt och förankrat i lärares levda erfarenheter och bör därför uppmärksammas som en mellanmännisklig levd dimension.

Med båda fötterna på golvet

Ett av avhandlingens kunskapsbidrag är betydelsen av att inte bagatellisera eller ignorera känslomässiga dimensioner i arbetet. Det framgår med all önskvärd tydlighet att arbetsglädje inte handlar om att romantisera eller idealisera arbetet. Glädje i lärares arbete är att stå med båda fötterna på golvet. Det lokala sammanhanget och framförallt klassrumsatmosfären kan förstås som avgörande för att sådan arbetsglädje ska möjliggöras.

Att som människa kunna gå på vattnet eller kunna flyga uppfattas som mirakel, men frågan är om det inte är minst lika mirakulöst eller till och med större att kunna stå med fötterna på jorden. Förmågan att eftertänksamt uppmärksamma vad det innebär att vara på den plats där fötterna är erbjuder en möjlighet för en person att veta var hon eller han befinner sig just nu. Att vara närvarande och känna stabilitet i tillvaron är arbetsglädje för lärare. Arbets-

glädjens kroppslighet och rumslighet tydliggör sammanflätningen mellan en arbetsplats, i detta fall den specifika skola som läraren arbetar på, och den lärare som känner glädjen. Glädjen blir till i denna sammanflätning. Glädjens situationsbundenhet framträder i relation till det skolsammanhang den uppkommer i. Det är i skolpraktiken som arbetsglädjen har sin främsta förankring och det är där som arbetsglädjens förändringar blir som mest påtagliga. För att förstå fenomenet arbetsglädje i lärares yrkesvardag blir den lokala skolan som arbetsplats av största vikt.

Genom att erbjuda möjlighet att fokusera det lokala sammanhanget ges lärare möjlighet att utveckla en tydligare hållbarhet och grund i arbetet (Hultman, 2001). Det handlar varken om att stirra sig blind på alla fel och brister som råder eller att måla upp en falsk fasad av att allt är gott och väl. När lokala styrkor och förutsättningar fokuseras ges dessa möjligheter till fortsatt utveckling och en grund att arbeta vidare utifrån. Ett nyktert granskande av de förhållanden som är problematiska medför att man kan hantera dem mer systematiskt och mindre krisartat. Utifrån denna studies resultat om lärares erfarenheter av arbetsglädje kan slutsatsen dras att arbetsglädjen gynnas av att lärare får möjlighet att granska och syna de brister och förtjänster som finns i deras närmiljö och att de därmed ges möjlighet att göra avtryck och utveckla så väl sitt eget arbete som det skolsammanhang som de befinner sig i. Innebörden hos glädje som sammanhang visar hur möjligheten att vara med och påverka liksom upplevelsen av att bli lyssnad till är av betydelse för att lärarna ska känna glädje i sitt arbete.

Det lokala sammanhanget visar på lärarnas behov och deras behov pekar mot deras önsknings och deras önsknings bärs av deras längtan. Utifrån det lokala sammanhanget blir det viktigt för lärare att ställa sig frågor som: Vad längtar jag efter i min arbetsvardag? Vad fyller min arbetsdag med glädje? Den typen av frågor bjuder motstånd mot den annars så ensidiga resultatfokuseringen i skolan (Hargreaves, 2004; Liedman, 2011).

Om allt bedöms utifrån dess nytta och användbarhet för stunden, så som människor, idéer, saker, institutioner, seder och bruk, riskerar lärares arbetsglädje att allt mer trängas undan. Utgångspunkten för dessa idéer är att det som inte är lönsamt och effektivt saknar existensberättigande (Liedman, 2011). En sådan utgångspunkt gör tillvaron som lärare osäker och omänsklig. Här blir den ensidiga jämförelsen i stora survey- och effektivitetsstudier (OECD, 2005, 2011,

2013) problematisk. Utifrån dessa studier uppmanas lärare och skolledare att göra jämförelser trots att skola och lärararbete inte är enhetliga fenomen varken på ett internationellt eller nationellt plan. Denna tendens att jämföra är starkt utbredd i samhället i stort och förvånansvärt lite ifrågasatt och utmanad. I en studie som denna som fokuserar ett mänskligt fenomen som arbetsglädje, blir jämförelsens problematik tydlig. Förståelsen av lärares arbete och skolutveckling behöver balanseras med samtal och diskussion kring igenkänning för att hitta de drag som är likartade, där beröringspunkter kan finnas. Likaså skulle detta samtal berikas av att uppmärksamma mångfalden och därmed olikheterna. Att det är annorlunda kan då ses som en tillgång och inte enbart som ett problem. Många gånger kan jämförelser leda till frustration och förlamning istället för konstruktiv förändring.

I samhällsdebatten presenteras exempel på högpresterande skolsystem (Liedman, 2011). De bilder som målas upp är tänkta att fungera som positiva förebilder, vilket kan behövas. Men problemet är att med ett ensidigt sneglande på andra nationer eller andra skolsammanhang riskerar lätt lärares förankring i det lokala sammanhanget att gå förlorad. Ett sådant sätt att analysera skolor och lärares arbete tycks snarare leta efter snabba lösningar än en djupare förståelse för dem och deras villkor, enligt Liedman.

Studien belyser vikten av att rikta fokus mot de möjligheter som erbjuds just nu i det lokala sammanhanget för att känna arbetsglädje. Lärarna talar om glädjen över att vara en del av ett sammanhang som de kan påverka och som de blir påverkade av. I denna symbios finns en motståndskraft för splittring och alltför stor uppmärksamhet på arbetets yttre horisonter. Lärarna talar om att glädjen drar dem till det väsentliga i arbetet. Är talet om hållbara lärare (SOU, 2008) allvarligt menat bör lärares röster om det centrala i arbetet och dess villkor höras. Att upprätthålla och slå vakt om arbetsglädje i den förändringsivriga verksamhet som lärararbete är, visar sig vara av största vikt.

Livsväv kontra livspussel

Under ett antal år har ordet *livspussel* varit ett modeord som använts för att beskriva en önskan om att få livet att gå ihop. Det talas om att livspusslet är svårt att få ihop i vårt intensifierade och tudelade samhälle. Livspusslet handlar om att som lärare anpassa sig efter nya villkor i yrket (Liedman, 2011). Frågan skulle

kunna ställas om vad som händer med den arbetsglädje som lärare känner över grundläggande värden i arbetet, så som att se elever växa och lära, om de förändrade krav som ställs på arbetet inte tar hänsyn till dessa. Denna studie visar att ett försök att pussla ihop alla förväntningar, krav och önskningar i arbetet som lärare skapar splittring. Pusslet går inte ihop eftersom bitarna är för olika och separata. Kan lärarna inte erfara hur liv och värld vävs samman brer meningslösheten ut sig. Tillvaron som lärare blir fragmenterad och det meningsfulla går förlorat. De upplever att de ägnar sig åt oväsentligheter istället för att vara involverade helt och fullt i mötet med eleverna.

En vanlig metafor för mening är uttrycket ”röd tråd”, en metafor som leder till bilden av tillvaron som en väv. Det komplicerade reds ut genom att hitta den röda tråden, det komplexa genom att relatera den röda tråden till dess sammanflätning i en större bildväv. Att se arbetet som en väv, där liv och värld ska vävas samman, ger ett helt annat perspektiv på yrket än förståelsen av det som ett pussel. I livsväven måste hänsyn tas till det lokala sammanhanget, de villkor som råder på den specifika skola eller i det klassrum där arbetet utförs och även till de liv, det vill säga de människor som är involverade i arbetet. Naturligtvis är den enskilde läraren, men också de människor som hon eller han möter i sin arbetsvardag, en del av väven. Väven kan bara fogas samman av böjliga trådar, var och en unik med sin specifika färg och textur och därför också av största betydelse för helheten. Själva hoptrasslingen eller sammanflätningen är meningsfull och genom den upplever lärare glädje och mening i sitt arbete, utan den blir arbetet fragmentarisk, tröttsamt och meningslös. I ljuset av detta resonemang framträder livsvärldens köttslighet, dess fyllda mellanrum, som arbetsglädjens möjlighet.

Metoddiskussion

På den metodologiska resan i forskningens vidsträckta landskap stöter forskaren på olika faror och fallgropar som kan påverka forskningens kvalitet. Mot empirinära forskning med beskrivande karaktär riktas kritik mot att den riskerar att hamna i ett grodperspektiv och en trivialisering av forskningsresultaten på grund av att det är aktörernas perspektiv som redovisas (Bengtsson, 1999b;

Dahlberg, et al., 2008). Därför är det angeläget att problematisera forskningsprocessen i relation till frågeställning och teoretiskt perspektiv.

På alla vetenskapliga studier ställs krav på redogörelse för studiens kvalitet. En utgångspunkt för att diskutera studiens kvalitet och tillförlitlighet är Kvale och Brinkmanns (1997) resonemang om olika validitetsaspekter så som hantverkskicklighet, kommunikativ validitet och pragmatisk validitet. Jag har valt att diskutera studiens genomförande utifrån dessa aspekter som jag anser vara av betydelse.

Kritiska reflektioner över intervju som metod

För att kunna uttala sig om en studies kvalitet bör frågan ställas om den metod som använts undersöker det som avsågs undersökas. Denna studies avsikt är att vinna kunskap om lärares erfarenheter av glädje i sin arbetsvardag. I detta sammanhang är det viktigt att skilja mellan lärares *erfarenheter av* arbetsglädje och deras *uppfattningar om* arbetsglädje. Den kunskap som efterfrågas är erfarenheten. Hur vet jag då att det är deras erfarenheter av arbetsglädje som lärarna delgett mig i intervjusamtalen och inte sina uppfattningar om arbetsglädje?

I lärarnas berättelser om glädje i sitt arbete har arbetsglädjen knutits till konkreta situationer och upplevelser som lärarna varit med om. De har inte gett svar på frågor om arbetsglädje, utan de har berättat om konkreta händelser fyllda av erfarenheter förbundna med kroppen, så som smaker, dofter och känslor. Enligt Merleau-Ponty (2002) är just detta sätt på vilket kroppen är förbunden med våra erfarenheter, själva människans sätt att vara till. Vi minns aldrig något kontextlöst utan ett fenomen är alltid knutet till ett speciellt sammanhang. I fenomenologiska studier är det just dessa subtila saker som efterfrågas. Lärarna har gett uttryck för kroppsliga dimensioner i sina erfarenheter vilket styrker deras trovärdighet och tillförlitlighet eftersom deras kroppsliga existens finns med i deras berättelser. Lärarnas beskrivningar känns delvis igen som delade erfarenheter. Deras berättelser förstås och bekräftas eller förkastas i förståelse mellan oss, som intersubjektiva handlingar (Husserl, 1973, 1976; Merleau-Ponty, 2002).

Eftersom lärarnas erfarenhetsberättelser är studiens fokus befanns intervju med bandinspelning vara det lämpligaste redskapet för insamling av empiri och dokumentation. Fördelen med bandinspelning är att jag som intervjuare kan

koncentrera mig på ämnet och dynamiken i samtalet (Kvale, 1997). Det är dock viktigt att understryka att registrering med hjälp av bandspelare inte är någon neutral eller fullödlig metod. Även om ord, tonfall, pauser och dylikt registreras ger inspelningen en avkontextualiserad version av samtalet där varken rummet eller ansikts- och kroppsuttryck finns med. Delvis kunde detta fyllas ut med hjälp av papper och penna, men långt ifrån allt kom med i dessa noteringar.

Ingen metod kan fånga hela komplexiteten i ett samtal, men med hjälp av videokamera kan gester och mimik fångas, vilket kunde varit önskvärt. Videoinspelning valdes dock bort eftersom empirin riskerade att bli alltför omfattande. Dessutom rör intervjusamtalen nästan uteslutande det som redan ägt rum, vilket delvis gör videokameran förfelad då denna syftar till att fånga situationer och händelseförlopp som äger rum. Ofta känner informanter sig obehagliga med att bli filmade, vilket kunde minska min möjlighet att få lärare som var villiga att delta i studien. Även att bli inspelad på band uppfattades av några lärare som obehagligt.

Andra möjliga tillvägagångssätt för att erhålla kunskap om lärares erfarenheter av arbetsglädje skulle kunna ha varit fokusgrupper (Wibeck, 2000) eller ”stimulated recalls” (Haglund, 2003). Dessa valdes dock bort eftersom det förra innebär att grupper och inte individer tillfrågas vilket inte var avsikten i föreliggande studie. Det senare valdes bort eftersom avsikten var att fånga lärarnas erfarenheter av arbetsglädje så öppet som möjligt och inte styra dem mer än nödvändigt. Att använda sig av ”stimulated recalls” i detta sammanhang skulle ha uppfattats som onaturligt och därför inte önskvärt.

Ytterligare en fullt möjlig metod för att studerar lärares arbetsglädje hade varit observation. Eftersom studiens ambition delvis är deskriptiv, det vill säga att beskriva ett fenomen i arbetet som är välbekant för lärare, men som ofta är implicit och sällan artikuleras, bedömdes intervjuer erbjuda ett mer avgränsat och därmed tydligare fokus på fenomenet utifrån lärarnas perspektiv.

Valet av intervju som metod får även andra konsekvenser. I intervjusamtal kan det som forskare vara svårt att hitta den rätta jämvikten mellan distans och närhet till den som intervjuas. I de intervjuer som genomfördes i denna studie var det viktigt att hela tiden balansera så att lärarna upplevde att de hade utrymme att berätta om personliga erfarenheter av glädje i sitt arbete men också om det som berövat dem arbetsglädje, vilket ibland var obehagliga erfarenheter, utan att för

den skall utelämnas sig mer än vad de själva ville. Likaså kan det som forskare ibland upplevas svårt att bibehålla fokus på det fenomen som studeras i situationer där den intervjuade berättar om känslomässigt starka upplevelser som inte faller inom ramen för studien. Även om det är viktigt att vara medveten om dessa fallgropar är min erfarenhet, efter att ha genomfört intervjuer om lärares arbetsglädje, att just den känslomässiga aspekten i arbetet förefaller vara ett försummat område. Ett behov kunde skönjas av ett forum att tala om känslomässiga upplevelser i arbetet.

Språket och texten utgör även inbyggda fällor i form av tvetydighet och missförstånd, men detta är en del av den mänskliga kommunikationen överhuvudtaget och här kan inte vetenskapssamhället ställa sig utanför. Inom forskning baserad på intervjuer har ledande frågor fått stor uppmärksamhet och därför utsatts för kritik (Kvale, 1997). Denna kritik bottnar sig i en föreställning om en möjlighet att få tillträde till en neutral verklighet som är oberoende av forskaren. I denna studie är utgångspunkten att kunskapen byggs i en mellanmänsklig relation mellan mig och den lärare som intervjuas. Av betydelse är naturligtvis att lärarna fått möjlighet att uttrycka sina erfarenheter utan att orden lagts i deras mun, vilket jag varit vaksam på i intervjuerna. I intervjusamtalen var det också av betydelse att frågorna ledde i relevant riktning för att erhålla ny och intressant kunskap.

I en intervju är det inte bara frågorna som kan vara ledande under samtalet utan även intervjuarens kroppsliga och verbala reaktioner kan fungera som positiva eller negativa förstärkare (Kvale, 1997). Under samtalen var målet att få så rika och utförliga beskrivningar från lärarna som möjligt. Det innebar bland annat att jag i intervjun försökte efterlikna ett samtal så långt det var möjligt, vilket medförde att jag gav lärarna det samtalsstöd som förekommer i ett vanligt samtal.

Tillförlitlighet

När det kommer till analysarbetet är hantverksskickligheten av stor betydelse. Utifrån ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv eftersträvas ett dynamiskt och långsamt tillvägagångssätt. Detta kan liknas vid en långsam vandring, vilken erbjuder möjlighet att röra sig varsamt och lätt, men också att stanna upp och till och med ta två steg tillbaka för att granska något längs vägen – ett specifikt

ögonblick eller plats som kräver ytterligare granskning för att förstås. Att promenaden böljar fram och tillbaka i sakta mak är nödvändigt för att göra fördjupade och relevanta upptäckter längs färden. Ett dröjande innebär att slå ner på takten och avstå från alltför snabba tolkningar (Dahlberg et al., 2008). Mödosamt, ja, men lärorikt, spännande och nödvändigt för att göra rättvisa åt lärarnas beskrivningar av arbetsglädje. Den långsamma arbetsprocessen bidrar till noggrannhet i arbetet.

Redovisningen av det empiriska materialet i avhandlingen är riklig, vilket är betydelsefullt i studier som denna, då det empiriska materialet ligger till grund för argumentationen. En rik redogörelse av lärarnas egna beskrivningar erbjuder läsaren möjlighet att pröva forskarens tolkning av materialet. Dessutom medför den en ökad åskådlig gestaltning av forskningsområdet (Ödman, 2004). Men även om målet varit att ge en så utförlig och noggrann skildring av lärarnas erfarenheter av arbetsglädje som möjligt, finns det också en risk att läsbarheten går förlorad vid en alltför detaljrik och omfattande beskrivning, vilket kan vara uttröttande för läsaren. En balans mellan beskrivningarnas omfång och en god läsbarhet har därför eftersträvat. Ambitionen har varit att tydligt redovisa lärarnas beskrivningar och hur dessa har tolkats. De samtalssituationer och citat som tydligast uppfattats belysa de tolkningar som gjorts har valts ut, då allt inte har kunnat tas med. I redovisningen av det lärarna berättat har också en avvägning gjorts så att materialet inte upplevs utelämnande eller röjt lärarens identitet.

Att redogöra för forskarens utgångspunkter är viktigt för att visa på studiens trovärdighet. Ett vanligt kvalitetskrav är också att forskarens förförståelse redovisas (Ely, 1991; Kvale, 1997). Men frågan är om förförståelsen är möjlig att redovisa. Enligt fenomenologisk kunskapsteori (t.ex. Husserl, 1973; Heidegger, 1992a; Merleau-Ponty, 2002) är tillvaron alltid på förhand förstådd på något sätt. Denna förståelse måste inte vara strukturerad eller teoretisk utan är en ursprunglig existentiell förståelse, ett sätt att vara till.³⁶ Även om jag som forskare försökt redovisa mina utgångspunkter och eventuella fördomar är det troligtvis så

³⁶ Se kapitel 4 under rubriken *Förförståelse* för ett utförligare resonemang kring förståelse- och tolkningsprocessen i avhandlingsarbetet.

att det kvarstår en hel del som jag varken är medveten om eller kan upptäcka hos mig själv.

Ett mål i tolkningsarbetet har dock varit att kontinuerligt tygla min förståelse och ompröva mina tolkningar för att upptäcka och förebygga att min förförståelse oreflekterat styrt tolkningarna. Här har dessutom handledare och den forskningsmiljö som jag varit en del av bidragit med möjlighet till distansering. I dessa samtal och genom reflektion har jag fått möjlighet att till viss del få syn på sig själv. När vissa aspekter har synliggjorts har nya insikter och en ny förförståelse byggts upp. Denna kan aldrig redovisas uttömmande, bara till viss del och då utifrån en ny position och förståelse av världen. Den beskrivning som gjorts av de utgångspunkter och den teoretiska ansats som arbetet bygger på är ett sätt att i viss mån synliggöra min förförståelse. I tolkningarna har först och främst teorin om livsvärlden varit ledsagande, men även andra teorier och forskning om arbetsglädje liksom mina egna erfarenheter av lärararbete har haft betydelse.

Kvale (1997) talar också om kommunikativ validitet i betydelsen att den kunskap som genereras prövas i samtal med konkurrerande kunskapsanspråk. Det som anses vara giltig kunskap är det som deltagarna i samtalet är eniga om. Här infinner sig osökt frågan med vem eller vilka som ett sådant samtal ska föras för att kunskapen ska anses vara tillförlitlig. Författaren nämner tre möjliga samtalspartner i detta sammanhang, nämligen undersökningspersonerna, allmänheten och forskarsamhället. Att säkerställa kunskapens trovärdighet och tillförlitlighet i dialog med undersökningspersonerna och/eller allmänheten är ett relativt nytt förfaringsätt enligt Kvale. Han höjer dock ett varnande finger för tilltron till denna typ av intersubjektiv bedömning då det kan leda till att forskaren på detta sätt kompenserar för brister i arbetet. Dessutom finns det en risk att det signalerar en osäkerhet hos forskaren inför att själv stå för sina tolkningar. Att överlåta tolkningarna och deras giltighet till läsaren kan vara ett sätt att kapitulera inför uppfattningen att läsaren alltid har rätt, vilket Kvale också varnar för. Ett mer traditionellt förfaringsätt är att gå i dialog med forskarsamhället.

I detta avhandlingsarbete har jag valt att pröva giltigheten i de beskrivningar och tolkningar som gjorts genom att kontinuerligt lägga fram och diskutera resultaten på konferenser, seminarier och vid handledning liksom i mer informella möten med forskarkollegor. Att involvera lärarna i tolkningsarbetet övervägdes initialt men valdes bort, framför allt på grund av två skäl. Dels har det

framförts kritik mot detta agerande som ett sätt att säkerställa tillförlitligheten (Kvale, 1997; Dahlberg et al, 2008). Deltagarna i studien kan till exempel inte avkrävas det ”tyglade” som forskaren måste förhålla sig till. Dels skulle ett sådant agerande innebära en helt annan omfattning av deltagande i studien för lärarnas del. Detta skulle kräva större resurser än vad som varit tillgängligt i projektet och dessutom är studien av explorativ karaktär och gör inte anspråk på att vara ett utvecklingsarbete för de deltagande lärarna.

Målet har varit att ge en fyllig redogörelse för tolkningsförfarandet så att min förståelseprocess som forskare synliggjorts för läsaren i största möjliga mån. På så vis kan trovärdigheten i resultaten bedömas genom att läsaren kan pröva tolkningarna som rimliga och trovärdiga eller inte.

Studiens tillämpbarhet

Kvales (1997) tredje validitetsaspekt, nämligen den pragmatiska validiteten beskrivs som att ta ytterligare ett steg i den kommunikativa validiteten, nämligen genom att bedöma studiens resultat utifrån dess möjlighet att omsättas i praktiska handlingar. I detta avsnitt resonerar jag om avhandlingens pragmatiska validitet, det vill säga dess tillämpbarhet.

Av studiens resultat framgår att lärares emotionella närvaro i arbetet är av största betydelse för upplevelsen av arbetsglädje. Glädjen utgör också ett viktigt redskap för att göra ett bättre arbete både genom att skapa entusiasm och som en vägvisare för att fokusera de väsentliga aspekterna i arbetet. De levda dimensionerna i arbetet tas ofta för givna och de utgör en grund för upplevelse av arbetsglädje, ändå får dessa dimensioner endast lite utrymme i diskussionen om lärares arbete och skolan. Arbetets emotionella och mellanmänniska aspekter behöver få större utrymme för att lärare ska känna glädje i sitt arbete. Arbetsglädje innebär stabilitet i arbetet och motverkar splittring vilket i sin tur bidrar till hållbarhet och hälsa som lärare.

Intervjumaterialet ger en bild av lärararbetet på mikronivå, det vill säga det arbete lärare utför i sin vardag. Men detta arbete ingår i en samhällelig kontext av strukturer och politiska beslut vilka sätter ramar och villkor för skola och lärares arbete. Den trend av intensifiering, effektivisering och individualisering som sker i samhället kritiseras av olika forskare (Aspelin, 2008; Aspelin & Persson, 2008; Biesta, 2009; Hargreaves, 2011; Frelin, 2010).

Resultatet från denna avhandling kan användas för pedagogisk professionsutveckling utifrån en livsvärldsansats av personer som på olika sätt är involverade i skola och utbildning. Jag tänker då naturligtvis på lärare, men även på lärarstudenter, rektorer, politiker och tjänstemän som i sitt arbete organiserar och fattar beslut som rör skola och lärares arbete.

Studiens kunskapsbidrag om olika innebörder av lärares arbetsglädje kan tillämpas som reflektionsunderlag för att stödja professionell utveckling. De sju innebörderna kan ses som en vägvisare som kan bidra till att synliggöra en riktning i lärararbete och i utveckling av professionen. Med utgångspunkt i reflektion över lärares erfarenheter kan en process påbörjas, upprätthållas och växa till som kan fungera som en kompass i arbetet för att främja arbetsglädje.

Ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv uppmuntrar till reflektion och förståelse där både delade och unika erfarenheter av människors erfarenheter kommuniceras. Ett centralt värde inom perspektivet är den mänskliga kraft i pedagogiskt arbete som modererar teknisk effektivitet. Perspektivet bekräftar att mänskliga erfarenheter omfattas av både lokala och personliga dimensioner liksom av gemensamma och offentliga dimensioner (Dahlberg et al., 2008).

Detta får implikationer för förhållningssätt till praktiken. Ett holistiskt perspektiv för att förstå pedagogiskt arbete är grundläggande för förståelse av andra människors erfarenheter i komplexa situationer. Perspektivets centrala värde att utforska det mänskliga utifrån den mänskliga existensen, motiverar ett perspektiv som kan öppna upp för och eftersträva en nyfikenhet inför andras beskrivningar av sina *levda* erfarenheter. För att förstå andras levda erfarenheter är utgångspunkten *livsvärlden* och den grundstruktur som konstituerar den. Perspektivet är relevant för praktiker av mellanmänsklig karaktär som är centrerade kring andra och annat (Todres et al., 2007). Här betonas den andres erfarenheter liksom relationer i en pedagogisk kontext. En central fråga utifrån detta perspektiv är: Hur kan lärares praktik utvecklas och lära av en fördjupad förståelse av människors levda erfarenheter?

En ansats som har sin grund i den bekräftelse som levda erfarenheter ger, erbjuder en sorts trovärdighet som bara mänskliga berättelser kan ge. Narrativ sanning (Spence, 1982) skiljer sig från statistisk sanning genom att den inte bara är en numerisk översikt, utan en mänskligt texturerad erfarenhet som kommunicerar mening och innebörd. Sådana beskrivningar kan närvarogöra det

som hänt för någon annan. Dessa tjocka beskrivningar av händelser och mening är förmänskligande genom att de är fulla av stämningar och estetiskt levande kvaliteter.

Pedagogisk professionsutveckling utifrån en livsvärldsansats bemyndigar lärare att själva vara delaktiga i utvecklandet av professionalitet. Ansatsen betonar metodologier som, genom en önskan att förstå andra, möjliggör för en emotionell förståelse av pedagogiskt arbete utifrån existentiella villkor. Dessa villkor för oss samman i en gemensam situation bortom klass, kön och etnicitet. Denna betoning uppmuntrar samarbete som överskrider skillnader och därmed handlar om att lyssna till den mänskliga erfarenhetens röst, i detta fall lärares egna röster om sitt arbete.

Att tillämpa studiens resultat som reflektionsgrund handlar inte om att effektivisera lärares arbete så att arbetsglädje blir något som ska presteras. Istället handlar det om att bemyndiga lärare att själva utveckla möjligheter att använda studiens kunskapsbidrag som en hjälp för ett medvetet, insiktsfullt och varsamt mognande av glädje i arbetet.

Fortsatt forskning

I denna studie är det lärarnas erfarenheter som utgör fokus, vilket innebär att eleverna får en mer undanskymd roll. Detta kan ses som en svaghet i arbetet. Men det finns starka skäl till att jag valt att enbart fokusera lärarnas erfarenheter, där ett av de starkaste är behovet av avgränsning och fokusering. Lärares arbete är ett komplext arbete vilket innebär att det innefattar en oräknelig mängd relationer. Avgränsningen att endast fråga lärarna innebär en möjlighet att tydligare koncentrera studien på deras erfarenheter. Genom att enbart fråga lärarna saknas möjligheten att förstå fenomenet ur elevernas perspektiv, men det innebär inte att eleverna inte ses som betydelsefulla för glädjen. Lärares arbete är ett mellanmänskligt arbete och i resultatet framträder relationen till eleverna som den främsta källan till glädje eller brist på glädje. Att observera klassruminteraktionen och göra uppföljande elev- och lärarintervjuer skulle kunna bidra med ytterligare förståelse för lärares arbetsglädje utifrån både ett lärar- och elevperspektiv.

Avhandlingens resultat har väckt ett intresse för fortsatta studier av de innebörder av arbetsglädje som upptäckts. Det skulle vara intressant att tränga djupare in i de olika innebörderna och deras konsekvenser för lärararbete. På grund av ett omfångsrikt empiriskt material har inte alla aspekter av arbetsglädje kunnat utvecklas i sin fulla rikedom. En aspekt som väckt min nyfikenhet är arbetsglädjens relation till lekfullhet. Här finns mer att utforska.

En fenomenorienterad studie innebär att både fenomenets inre och yttre horisonter framträder. I detta arbete är fokus på arbetsglädjens inre horisonter i lärares arbete. Fortsatt forskning skulle kunna ägnas åt fenomenets yttre horisonter för att rikta uppmärksamheten mot villkor i lärares arbete för att känna arbetsglädje i relation till exempelvis policydokument, organisation av svenskt utbildningsväsende, lärarutbildning och politisk styrning av lärares arbete.

Empiriskt sett kan andra lärargrupper i andra utbildningssammanhang, liksom variabler som klass, kön och etnicitet tänkas bidra ytterligare med att kasta ljus över innebörder av arbetsglädje i lärares arbete. Likaså skulle en intressant forskningsfråga att arbeta vidare med vara hur lärare bibehåller arbetsglädje i sitt pedagogiska arbete.

Genom att ytterligare problematisera skilda emotionella kunskapsdiskurser som olika teoretiska perspektiv medför, skulle betydelsefull kunskap inom fältet kunna erhållas. Att följa upp olika frågor om hur dessa diskurser blir synliga i skolans värld och lärares arbete förefaller särskilt intressant att utforska både teoretiskt och empiriskt.

Epilog

Under de år som jag arbetade som lågstadielärare hade jag en fotoram med ett citat av Tegnér. Jag vet inte säkert när den kom till, men det var nog under mina första år på en landsortsskola i ett litet brukssamhälle i Sydsverige. Citatet är skrivet på mintgrön pappkartong med svart kalligrafipenna och med små klistermärken med blommor och nyckelpigor. Där står: *Glädjen är livets vinst, hon är själens vingar.*³⁷ Denna lilla fotoram har följt mig till olika arbetsplatser och

³⁷ Esaias Tegnér (1782-1846) lämnade våren 1824 sitt arbete vid universitetet i Lund för att tillträda biskopsämbetet i Växjö. Han höll då ett tal till sina studenter och avslutade med några ord på vägen om flit och betydelsen av ordning och självständighet i arbetet, liksom med orden: *Var glada, ty glädjen tillhör*

klassrum. Den har alltid placerats på en kateder eller ett bord där jag suttit och arbetat med elever och skolarbete. Under alla dessa år blev citatet på fotoramen något självklart och förgivettaget som jag inte gav någon speciell uppmärksamhet. Nu och då hände det säkert att jag tog upp den, höll den i min hand och läste den korta texten, men då mest som ett igenkännande och konstaterande av någonting som fanns inbäddat i mitt arbete.

Så började jag en ny tjänst som adjunkt i lärarutbildningen vid Högskolan i Kalmar. Fotoramen packades ner och hamnade i min skrivbordslåda i mitt hem. När jag sedan påbörjade min forskarutbildning vill jag påstå att jag *kämpade*, jag tror att det är en korrekt beskrivning, för att komma fram till vad det var jag egentligen ville studera och hur jag skulle formulera min forskningsfråga. Detta är vad jag har förstått vanligt, många med mig har varit i samma situation. Så småningom växte frågeställning och problemområde fram och en dag innan jag skulle ge mig ut på olika skolor för att presentera mitt projekt öppnade jag min skrivbordslåda och hittade fotoramen.

Då plötsligen kändes det nästan märkligt att läsa texten. Det som jag varit så van vid att ha framför mig dagligen under alla dessa år, hade jag nu helt glömt bort, fram tills citatet dök upp på nytt framför mig. Tänk att jag skulle lägga så många år på att studera ett så självklart fenomen som glädje! Och tänk att jag haft detta citat framför mig så länge och inte reflekterat över det förrän nu! Det som varit självklart hade nu plötsligt blivit märkligt och märkvärdigt. *Märkligt* att ett citat om glädje följt mig i mitt arbete, långt innan tanken på forskarstudier och avhandlingsarbete, utan att jag fäst någon större vikt vid det. *Märkligt* att ett erkännande av glädjens betydelse i mitt arbete som lärare funnits med mig utan att jag själv uppmärksammat det. *Märkvärdigt* därför att livet är just sådant, att små saker kan passera obemärkt förbi, fast de är märkliga och i allra högsta grad *värda* att uppmärksamma. Det är kanske inte så konstigt som det verkar vid första anblicken; livet som människa tycks kännetecknas av denna inbäddade mening. Det är i historiens ljus som vi ser sammanflätningarna, mitt i vardagen är de bara där som något högst naturligt och påtagligt för oss – precis som arbetsglädjen!

er ålder, glädjen är livets vinst, hon är själens vingar ... Källa: www.backlunds.se/web/page.aspx?refid=158 (2014-02-18).

Summary

Background

Positive emotional dimensions, such as ‘work enjoyment’, have been given relatively little attention in scientific studies in general (Snyder & Lopez, 2005), and this also applies to research on teachers’ work (Hargreaves, 1998b; Munby, et al., 2001). Hargreaves (1998b) argues that this provides an inaccurate picture: “It is as if teachers think and act, but never really feel” (Hargreaves, 1998b, s. 559). To the extent that emotions have been studied, the focus has mainly been on negative emotions and their impact on the work. This bias can be related to the psychological research field where more is known about mental illness than about mental health. This means that there is much left to explore about the positive feelings that could enhance our understanding of human interaction, especially as these emotions are fundamental to creating incentives and meaning in our lives (Ekman, 2007).

Previous studies about enjoyment of work have either been carried out in psychological research (Snyder & Lopez, 2005) or in working life (Arbetslivsinstitutet, 2006; Arbetsmiljöverket, 2002). The former focused on the emotional impact on work and the latter on the influence of external factors on teachers’ work, leaving the experience of work enjoyment unexplored. In this study, I want to contribute new knowledge about enjoyment of work by focusing on teachers’ experiences of work enjoyment.

There are studies done about the emotional dimensions of teachers’ work where there is a perceived conflict between reason and emotion in the study (Sutton & Harper, 2009). This is also a problem because from that perspective, feelings are problematic and something that must be overcome and controlled by reason. Within these research traditions, there is a dualism between reason and emotion. The premise of this thesis is a lifeworld phenomenological perspective where both reason and emotion are seen as intertwined in all human activity, and thus important in the work of teachers.

Pedagogical atmosphere is a concept that is related to teachers' enjoyment of work. Bollnow (1989) has described the pedagogical atmosphere as an important ingredient in the work of teachers. He labels the significant emotional dimensions of teachers' work in a pedagogical atmosphere, and there are some similarities with teachers' work enjoyment. Work enjoyment is one aspect of the pedagogical atmosphere, but the starting point for the intention of this notion is different. Pedagogical atmosphere is based on its importance to students' maturity and learning, while the work enjoyment is crucial to teachers' experiences of their work.

Introduction and aim

The overall purpose of the thesis is to gain knowledge about meaning of 'work enjoyment' in teachers' work. Enjoyment of work is something that most teachers see as central to their profession. Despite this, work enjoyment has been overlooked in research on teachers' work (Hargreaves, 1998b), and its meaning, function and content are vague and unknown.

The aim of this study is to find out the following question: *What is the significance of teachers' enjoyment of work?* From this general issue, the next questions have been formulated:

1. What is enjoyment of work among teachers? How do teachers experience enjoyment in their work?
2. When and in what situations do teachers feel enjoyment of work?
3. What expressions of enjoyment of work are there in teachers' daily life?
4. What meaning and function does enjoyment of work have for teachers in their professional lives?
5. How do teachers experience lack of enjoyment in their work?

The final question is to further elucidate the phenomenon of work enjoyment in relation to its absence.

The theoretical framework

A lifeworld phenomenological approach has been used in this study for understanding teachers' work enjoyment. What is basic in a lifeworld phenomenological approach is the understanding of the lifeworld as an

intertwinement between life and the world (Bengtsson, 1999b). There is nothing “in-itself-itself” (Heidegger, 1992a; Husserl, 1989a); everything is intertwined as threads in a tapestry. If we want to study a phenomenon in the lifeworld, it must be studied both in relation to the one experiencing the phenomenon and in relation to its context. Therefore, teachers’ enjoyment of work has been explored from the perspective of the persons who experienced the joy and in relation to specific situations in their everyday work, such as meetings with students, classes and excursions. In this text the word phenomenon should be understood in its phenomenological sense as appearance for someone.

The central lifeworld phenomenological notions in the study

An empirical study of teachers’ enjoyment of work does not need to develop a general ontology: a regional ontology aimed at the specific field of study is more appropriate. From a lifeworld phenomenological perspective, however, such a delimited ontology should be made explicit (Bengtsson, 1988, 1993a, 1999a). In this study, theories for understanding the feeling of enjoyment of work in relation to teachers’ work have been used.

The lifeworld phenomenological approach has contributed to the whole research design including the theoretical notions for the analysis. The selected notions used to illuminate and describe the meanings of work enjoyment are: lifeworld, embodiment, temporality, spatiality, intersubjectivity, intentionality, discourse, horizons and mood or emotional attunement. These are dimensions that have been referred to as constituents of the lifeworld (Ashworth, 2003; Merleau-Ponty, 2002; Todres, et al., 2007).

The phenomenon of study – ‘work enjoyment’

Joy is a multifaceted experience, and there are different kinds of joy. Although we talk about enjoyment of work as if it was one simple feeling of joy, it includes a variety of experiences. Our existence as human beings is characterized by, among other things, always being in a mood (Heidegger, 1992a). Everything we do is connected to one or more emotions, and these have a powerful influence on how we experience our existence. Research within emotions usually points out that

there is a dualism between the physical and the mental emotional state. This is something that has been questioned by Sartre (1990). Division between mind and body is not compatible with a lifeworld phenomenological approach (Bengtsson, 1993a; Merleau-Ponty, 2002).

Our emotions captivate our consciousness, but our consciousness is not captivated in itself. What appears to us as captivating is the object in the world that the feeling is directed towards, that which produces the feeling for us (Sartre, 1990). In this way, the feeling is intentional; that is, the feeling is primarily directed towards something other than itself.

The world may emerge in very different ways for us, such as a cruel, sad, joyful or loving world. The relation between the world and the person is always intertwined in our feelings. Emotions appear in a similar way as nuances of color; i.e. they shift in intensity, even if the quality of feeling ascribed to the world or object remains the same. We are literally not in the world, but our whole existence is directed towards the world. Through our corporality, our existence is connected to the world (Merleau-Ponty, 2002). In our natural attitude, we are directed towards our environment, and this approach to the world is known as intentionality.

Methodology

Phenomenological research begins and ends in lived experience. Within the lifeworld theory, experience is always rooted in the world (Bengtsson, 2013). This study is based on the premise that conversations about items that are unclear or that have not previously been expressed in words lead to new discoveries for those involved in the dialogues. Conversations are elemental to our human interaction, and language is a tool to learn about others' experiences as well as to present understanding to others (Dahlberg, et al., 2008; van Manen, 1997).

Merleau-Ponty (2002) stresses that language is our primary tool for making sense in relation to each other. Through interviews, a variety of experiences of enjoying work were collected in order to provide a picture of a varied and intertwined human world. The interview questions were designed to focus on the emotional experiences that we usually do not talk about or that easily remain unnoticed because they are often seen as obvious, as is the case for work

enjoyment. Based on the study's lifeworld approach, the intension was to capture the participating teachers' experiences of enjoyment of work in order to acquire a broader and more nuanced understanding of these experiences.

The empirical material

The material was collected in four different elementary schools. The four schools are located in the same municipality but in different areas. Interviews were carried out with 19 teachers about their experiences of enjoyment of work. The teachers were working with six-to-nine year old students in grades 1–3. There was only one man among the interviewed teachers. The age of the participant teachers varied between 34 and 63 years, and they had been working as teachers between eight and 40 years. All of the interviews were made at the schools, mainly in or in close connection to the teachers' classroom.

Interviews

As noted above, interviews were chosen as the method of collection in order to access the teachers' personal experiences of enjoying work. During the interviews, I sought the richest possible descriptions of enjoyment of work based in the teachers' regional world, i.e. their everyday work. Each interview was recorded on tape, and the recordings were supplemented with notes. The interviews lasted between one and one and a half hours.

The interviews were analyzed to discern the meaning of work enjoyment. In phenomenological research, a reflexive distancing at different levels in relation to the empirical material and in relation to the researcher's own pre-understandings of the topic of interest is required (Dahlberg, et al., 2008). Consequently, openness and curiosity about the teachers' work enjoyment have been guiding principles in the analysis. We can never fully escape our own pre-understanding as a researcher, but, to some extent, we can bridle it through self-reflection and a curious aloofness to the topic of interest (ibid.).

Results

The empirical basis of the thesis shows the meaning that joy has for teachers in their work. In the material seven themes of meanings have emerged. Three

supporting meanings, which are *mood*, *power source* and *presence awareness*, as well as four *widening meanings*, which are *context and connectedness*, *rhythm and balance*, *opening* and *after beat*, have been revealed. There is also reciprocity between them, which means that the supporting meanings are important for the widening meanings through the foundation they form, and the widening meanings are important for the supporting meanings by broadening them. All seven meanings are equivalent in the sense that none of the meanings is more important than any other. They are all descriptions of the studied phenomenon shown in the empirical material.

Supporting meanings of work enjoyment

- Joy is usually taken for granted and often visible first when it is no longer there. Enjoyment of work is a natural attitude to work. It is a solid foundation and offers teachers a residence in their work. In a natural way, they can stay in their work with a basic security feeling that they are doing a good job. The teachers feel lost and they lose stability and control in their work if joy is absent.
- In the interview material, the teachers' work enjoyment as a *power source* has been proved. The joy is a maintenance force, a driving force and an opposing force at work. It gives strength to go; it evokes a desire to maintain the momentum and it gives power to counterbalance what is troubling and difficult. The teachers' work enjoyment is both an ejection force and a contractile force. Joy has a rising movement in the work as uplifting.
- Joy also provides *presence awareness* and sharpens the senses. It seems to involve teachers in their work and allow them to be involved by their work, which contributes to a strong focus in the situation. Joy also contributes to a professional identity because it is directed to various aspects of work and returns as an experience (self-understanding) of who the teacher is and will be in relation to work.

Widening meanings of work enjoyment

- Class teachers' enjoyment of work is a sense of ownership in a *context and connectedness* with students and colleagues. The contractile force of rejoices gives the ability for teachers to experience a sense of "we-feeling", which is

SUMMARY

of great importance. Joy is interpersonal and gives the work a specific sense of being fun and meaningful.

- Enjoyment of work involves a *rhythm* and pulse of the work associated with variety, intensity and rest. Joy is both vibrant movements included in working with younger students, but also the respite of quiet enjoyment that teachers know when the work runs smoothly, like a stream. It is associated with both long-term and concurrency in the work. The meaning of enjoyment of work is also a *balance* between freedom and demands, as well as spontaneity and structure.
- Work enjoyment has the meaning of *opening*. Joy as opening allows openness towards enthusiasm and expectation among both teachers and students. Teachers speak of the opening function of joy as a tool. The joy is infectious in nature and often helps to open the teachers' as well as the students' enthusiasm, eagerness and fervour, even if this is something that can neither be enforced nor done automatically. Work enjoyment means that the teachers are doing a better job.
- The final meaning reported in the results is work enjoyment as *after beating*. This meaning of joy shows its ability to linger and spread well beyond school time and space; i.e. excess its capacity. After heat allows teachers to dwell in joy at other times, much later than the situation of joy arose in.

In the teachers' descriptions, work enjoyment shows itself in a variety of ways. The results display that work enjoyment is not always associated with happiness, but can accommodate a range of emotions. The joy is associated with the multiplicity of emotional expressions and experiences that work holds. To laugh with colleagues and students, as well as to set limits or console students and colleagues, are different aspects of teachers' work enjoyment that make the work meaningful.

Interpretation and Conclusions

Based on the significances that emerged in the results, conclusions have been drawn in relation to important dimensions of teachers' work such as embodiment, temporality, spatiality, intersubjectivity and the flesh of the world. These central phenomenological notions are constituents of the lifeworld and are

retrieved primarily from Merleau-Ponty (2002). The conclusions are presented in five themes. These themes are *To be present*, *To feel a rhythm*, *To be “occupied” by work*, *To be both personal and professional* and *Teachers’ work as a tapestry of life*.

The first finding, *To be present*, relates to the importance of teachers’ embodiment in their work. The interpretation of the result has crystalized how teachers can feel a mood of joy as awareness in their lived body without being made mentally conscious about it. Joy is like a floor; it is commonly taken for granted and only visible when it is no longer there. A conclusion from the result is that work enjoyment has a fundamental importance for teachers to feel stability and residence in their work. That joy is experienced in this profound way as a lived body is of importance for teachers’ approach to their work. It constitutes a basic attitude that is relevant to how the work appears as a whole, but also as a feeling of being present and “at home” in their work. Being able to rest in what is known and regular offers teachers a joy that entails contentment and gratitude. Teachers’ stories show how the joy sometimes may come unexpectedly and be overpowering but it can just as easily be accommodated in the mundane and familiar. These two aspects of joy that the teachers are talking about are different in character but interdependent, and both are powerfully affecting teachers approach to work.

The study provides a contribution of knowledge of how enjoyment of work develops in the gaps and how the gaps give an offset meaning to the feeling based on its reversible nature, like a chiasm. An experience of being present in their work with their whole person is enjoyment of work for teachers; it is both a source of joy and an expression of joy.

Bodily intensity and enthusiasm of the students is a dimension of work enjoyment. The joy manifests itself in the waving hands, eager by movements, intense gaze and small smiles. These manifestations constitute a bodily memory of teachers that allows them to feel the echo of joyful moments as a resonance in their lived body much later. Teachers’ enjoyment of work has an explicit bodily presence that supplies to well-being and pleasure. The result indicates that even physical discomfort, such as headaches, are not as noticeable when teachers’ feel work enjoyment. There is interdependence between happiness, health and well-being in being a teacher, and from the result, the conclusion is drawn that enjoyment of work is important to prevent ill health in the profession.

SUMMARY

A characteristic feature of teachers' work is the lived time that relates to the second theme of conclusion: *To feel a rhythm*. What emerges in the results is how the long-time sequences of work are important for teachers' experiences of work enjoyment. When the teachers talk about joy in relation to time, they emphasise the importance of being able to work long-term with their students to get to know them, find effective forms of work and a classroom culture that involves flow of work. The teachers talk about the fact that they experience joy in their work because it is meaningful to be involved in children's development and learning, which may be compared to sowing. They also speak of the joy in those moments when they get to reap the fruits of their labour. Sowing and harvesting, that is, to be involved in children's development and learning; is a basic rhythm of life in teachers' work the same way as the sowing and harvesting belong to the work of the farmer. The lived time in relation to work enjoyment reveals the importance of continuity. To share the "here and now" is also of great importance of feeling joy as a teacher; i.e. as to harvest. This can involve anything from situations where students conquer new knowledge to hilarious comments spontaneously and by surprise.

Teachers' enjoyment of work in relation to lived time, show how the interpersonal aspects of the work gives and takes power. The result indicates the importance of a balance between work and rest to be able to enjoy work. Short pauses and breaks load a much-needed opportunity of revitalization, which enables teachers to feel work enjoyment. The break has a deeper meaning than simply being an interruption in teachers' work; it means a rhythm that is enjoyment of work. The rest seems important for the work enjoyment, but the rhythm that it creates seems to be especially important.

Enjoyment of work has the ability to transcend time and space through its enduring after heating. After heat is associated with working memory; these can be both near and distant in time and space. Joy as after heat is manifested in the result as a vital source to feel stability, endurance and confirmation in the work. Several teachers describe tough working periods they coped with as something they downloaded the power and joy from much later in their work.

In relation to the notion of lived time moments of joy also appear significant. Teachers speak of these moments as something they can collect and think and talk about so that the joy of these moments can spill over into other contexts, as

new experiences of joy. An understanding of enjoyment of work based on lived time shows how joy enables teachers to stay in a positive sense that transcend time and space.

The importance of the lived space appears in the study of teachers' work enjoyment. Merleau-Ponty's (2002) description of lived space shows how the room is vividly beckoning, communicating and occupying. To feel personal presence at work is enjoyment of work for teachers. Experiences of presence also indicate reciprocity in the students' presence. In these situations, the work is perceived as a smooth flow of lived space. The third theme is *To be "occupied by work"*. The teachers' description of "being in the middle of their work" exposes the duality in the emotional flow that involves both occupying and receiving the lived emotional space. The power of these "preoccupations" varies. In some situations, the teacher is so absorbed by the situation that they feel themselves losing the sense of time and place due to a strong focus on the task at hand. Work enjoyment for teachers is to be "occupied" with their whole person in the work.

In the result the meaning of joy emerges as opening in teachers' work. Work enjoyment has the meaning of standing in a door-opening; it entails expectant foreshadowing. The joy allows the teacher to open up to different options to act and it involves an approach to work based on hope and expectation. The work emerges rather in terms of opportunities than obstacles. To spend the working day together with younger children involves taking part in children's spontaneous way of being. An open stance allows teachers a greater readiness to meet the students and expect the unexpected. Joy as opening means clearly belonging to both passivity and activity. It is a feeling of both holding back and an impetus to action, just like a smile is an open position of withholding of a coming outburst of joy (Buytendijk, 1951). In situations where work enjoyment is replaced by stress, teachers' opportunities to capture and manage the spontaneity in the classroom decrease. The unexpected becomes a threat that must be eliminated to restore the control; the door-opening turns to be closed.

This metaphorical description of joy as a floor in teachers' work reveals the spatial experiences of stability, residency and security as critical in teachers' work. The same reasoning applies to the meaning of enjoyment of work like staying in a doorway, which is also a spatial description. In order to reside in such an open

SUMMARY

attitude to work, a supportive experience is required, like work enjoyment as a floor. Joy as opening extends across time and space through the longing and hope that it is connected to. Enjoyment of work is to be occupied by work as a lived space, i.e. to let themselves be involved and to involve themselves in the work. The emotional steam of work enjoyment that becomes visible in relation to lived space means focusing on what teachers see as essential and meaningful in their work. The result reveals that focusing power of joy.

To be both personal and professional is the fourth theme of conclusions drawn from the result of the study. This theme is disclosed in relation to notion of intersubjectivity. The relational work as a teacher is a dimension of teachers' work that is rarely spoken about in relation to a professional work as a teacher although this has a prominent role in their work (Frelin, 2010). An emotional stream is shown to have a powerful role in teachers' professional work with relationship. Work enjoyment enthuses teachers and creates a desire to engage in the work that contributes to the fact that the work will be better. Being emotionally involved in the work is part of what teachers describe as enjoyment of work. To be present in the meeting with the students mean for teachers to leave their safety and make them vulnerable. Teachers act emotionally in this meeting and they experience joy when the students are greeting them as individuals. The study reveals how personal and professional attitude are interdependent of each other in this work. Work enjoyment is to establish relationships of trust between teacher and student, an important and extensive assignment in teachers' work (Frelin, 2010; Lilja, 2013).

There is an authority associated with teachers' enjoyment of work relative to lived relationships. The joy enables teachers to be personally involved in their work with a focus on students' learning and development. The word authority comes from the Latin *auctoritas* whose original meaning is to safely guide to let the other grow. To involve personally in order for the students to be able to develop and learn means joy in teachers' work. This joy is only possible if there is reciprocity between teachers' personal and professional approach to work.

The lived relationships manifest themselves both as something that arises spontaneously and as something that teachers are actively working to deepen. The emotional stream is of outmost importance in this relational work. Joy and enthusiasm subconsciously and consciously both become tools in teachers' work,

although joy is not something that can be enforced. The teachers talk about how an approach to the task based on joy makes them open and insightful in relation to both individual students and colleagues, but also to the emotional atmosphere of such as classroom and staffroom. In these contexts joy often appears as a driving force.

Gadamer's (2004) notion of the *sensus communis*; i.e. recognition of what is fun at work and a sense of community and solidarity with others, contributes to an understanding of the work that teachers feel in lived relations. Enjoyment of work proves primarily in those situations as a strong "we-feeling". Positive and good relationships contribute to work enjoyment, which means togetherness, belonging and participation. This includes both belonging in the wider context of the school and of the smaller group of colleagues, as with the class that the teacher teaches. The interaction with the students gives and takes energy and joy has an important role to play at that force field to enable teachers to cope.

Joy has an uplifting power and motion that often is created by humor. Humor can create a welcoming break in difficult situations such as an opening for spontaneity and playfulness in the work. Humor is a tool that is liberating and energizing and that shows the significance of joy as at strength to deal with setbacks. Work enjoyment sometimes fills a function of an anchor that gives stability, but also pulls the teacher back to what makes the work meaningful and joyful. Its function as an anchor prevents teachers from sliding off course; it enables them to get through the difficulties and secure their way back to enjoying work.

The fifth and last theme is *Teachers' work as a tapestry of life*. The basic findings of the study argued the importance of understanding the work as an entanglement between life and world, like a tapestry. The complex is like a tapestry, and cannot be sorted out by pulling out one single thread. By pulling out a thread of the tapestry, the whole is destroyed; the image will be distorted in patterns, meaning and form (Jönsson, 1999). This also applies to the lifeworld, and only with respect to its complexity can it be done justice (Bengtsson, 1999b). The meaning of joy that emerges in the results reveals the complexity or teachers' work as a tapestry of relationships. To experience work enjoyment, the work as a whole must be taken into account. Joy appears in the gaps, in interlacing. This study reveals how joy is associated with intertwining and that work is experienced

SUMMARY

as a whole. Joy operates as a uniting power in relation to students and colleagues as well as in relation to what teachers see as essential to their work. Joy brings a sense of belonging and connection in the work, and it identifies what is meaningful.

We can turn to Merleau-Ponty's philosophy for understating emotions as a circular flow that is constantly going on in the lifeworld (Mazis, 1993). Merleau-Ponty (1968) describes the flowing through as "the flesh" of the world. In an intersecting way we are related to everything around us and our feelings clearly display this flow as reversible. It is not only teachers' emotions that flow through the world; correspondingly all their experiences affect and stream through them and their emotional lives. In his theory Merleau-Ponty (2002) expresses a new understanding of embodiment, temporality, spatiality, intersubjectivity and what he calls "the flesh" of the world by describing these parameters of the lifeworld as relational, in constant creation and intertwined. The gap opens up in the pulsating, that both are part of the person's heart and a heart in the space itself. Typically we think of space as nothing, not as something that is of importance, only as something that is needed to measure the distance between objects. However, the gap is filled by the meaning that joins and makes the work of teachers experienced as a whole, coherent and meaningful; i.e. as work enjoyment.

To relate to the work with emotional responsiveness means work enjoyment. Such responsiveness contributes sensitivity to the whole classroom situation and towards what is essential in teachers' work. Therefore enjoyment of work is an important navigational instrument in teachers' complex work of relationships. The result likewise reveals how teachers can find security, confirmation and professional identity by allowing themselves to be captured by the context which the relational dimensions of the work offers. Teachers feel affiliation in positive relationships. Nevertheless, even deeper relationships through difficulties or situations where teachers set limits may be linked to the experience of joy in their work. Such an emotional dimension in the work of teachers means work enjoyment.

The end of chapter six describes two different emotional knowledge discourses and danger and risk of emotions in order to conduct a deeper

understanding of teachers' enjoyment of work and their experiences of lack of work enjoyment.

Discussion

In the last chapter of the thesis the results and conclusions of the study are discussed in relation to other research in the area. I also discuss my methodological starting points and the choice of method, as well as the contribution of the study to praxis. Finally some proposals for further research are given.

The results of the study highlight some interesting areas of discussion. An atmosphere of work enjoyment is a ground for teachers to act upon in their natural attitude. This subtle joy is recognized being like a floor. To feel secure and present is of great importance for work enjoyment. To maintain joy in their work, teachers need to experience their work as meaningful. An increased workload where teachers spend more time on administrative tasks and less time on students is threatening the work enjoyment. The teachers find themselves lost and disillusioned when they cannot see the meaning, and the whole picture is tattered and torn apart. There is thus an element of basic safety associated with the picture of joy as a floor. Given the results of this study it is problematic that positive emotional dimensions of teachers' work are a relatively unexplored area (Hargreaves, 1998b; Munby, et al., 2001). The study indicates that work enjoyment is of fundamental importance to teachers' work.

The meanings of work enjoyment that emerged implies how emotional responsiveness is the foundation of the entire work, as well as an essential and necessary tool in the interpersonal interaction. The knowledge contribution in relation to Apelin's (1999) and Frelin's (2010) studies are not only to single out the relational aspects of teachers' work as an important professional skill, but to show how the relational is associated with the emotional flow of work and how this flow can be described and understood.

van Manen (1992, 1994) talks about teaching ability as tact. Enjoyment of work as connectedness contributes to teachers' ability to develop sensitivity in the interaction with the students. Emotional responsiveness is to tune with the students and to demonstrate your own genuine interest in meeting with the

SUMMARY

students. To create such an educational atmosphere is important for students' development and learning (Bollnow, 1989; van Manen, 1992; Johansson, 2003). Genuine educational meetings with the students are not something teachers' can deliver; they occur in the ongoing relation (Aspelin & Persson, 2008; Mazis, 1993). However by being emotionally responsive and involved in the meeting with the students, teachers can allow themselves to be taken up by a sensitivity for the situation that they can act on. The interpersonal course of events, which takes place in the meeting between teacher and students, is not static and can therefore not be determined in advance; the relationship is formed in the ongoing interaction. To act with emotional responsiveness is a professionalism that teachers can develop in their work.

The idea that reason and emotion are each other's opposites is problematic in interpersonal work where emotional labor is a base. Teachers being emotionally involved in their work can or should not be discouraged (Aspelin, 2010; Fibæk Laursen, 2004; van Manen, 1994). The results show how emotions form the basis of teachers' work, and thereby, a study like this contributes to a deeper understanding of the function and meaning of emotions, such as enjoyment of work, in teachers' work. I want to point out the importance of the emotional dimensions in teachers' work; such as enjoyment of work, and argue that it is a necessary aspect of teachers' work, which is not opposed to their use of theories, thinking and rationality. On the contrary, these are interdependent (Nussbaum, 1995). According to Mazis (1993) a one-sided knowing is "an empty knowing". Therefore, it is important that teachers develop emotional responsiveness in their work.

A lifeworld phenomenological perspective highlights the risks and trends of seeing enjoyment of work as something individual and thus will be up to each individual teacher to take responsibility for. Research of happiness has a touch of "pull oneself together"-mentality. That type of research is challenged in this study and joins Aspelin's (2008) criticism. Teachers' enjoyment of work is intersubjective and should be recognized as an interpersonal lived dimension in their work. The lived dimensions of teachers' work are often taken for granted even though they provide a basis for the experiences of work enjoyment and they are given little attention in the discussion of the work of teachers and education. For teachers to feel enjoyment of work the emotional and interpersonal aspects

of their work needs to get more space. Work enjoyment means stability in work and prevents fragmentation, which in turn contributes to sustainability and health of teachers.

The empirical material that forms the basis for this thesis provides an image of teachers' work at the micro-level in terms of the work teachers perform in their daily work. The study is, however, included in a societal context of structures and policies, which set the parameters and conditions of schools and teachers' work. The intensification, rationalization and individualistic trend that prevail in society today are criticized by various researchers (Aspelin, 2008; Aspelin & Persson, 2008; Biesta, 2009; Hargeaves, 2011; Frelin, 2010). This thesis encourages reflection and understanding of work enjoyment where both teachers' shared and unique experiences of enjoyment of work are communicated and reflected upon. A central value in lifeworld perspective is a humanizing force in educational work that moderates technological progress and efficiency. The perspective confirms that human experiences are covered by local and personal as well as common and public dimensions (Dahlberg et al., 2008).

The results demonstrate the importance of asking for teachers' personal experiences to gain knowledge about the essential dimensions of their profession. Likewise, analyzing and understanding the emotional dimensions of teachers' work can develop new expressions and concepts to reveal more of the complexity. Here, a lifeworld phenomenological perspective is a valuable resource. An empirical lifeworld phenomenological analysis is useful in describing and understanding work enjoyment. The lifeworld phenomenological theory contributes to an understanding of the experience of joy in teachers' work, something that is omitted in most other studies.

Referenser

- Alexandersson, M. (Red.). (1999). *Styrning på villovägar. Perspektiv på skolans utveckling under 1900-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Anderson, L. W. (Red.). (1995). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (2 uppl.). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Anderson, L. W., & Ching, M. (1987). Affective Teacher Education. I M. J. Dunkin (Red.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (s. 83-86). Oxford: Pergamon.
- Anderson, S. (1994). *Känslornas filosofi*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Andrén, U. (2012). *Self-awareness and Self-knowledge in Profession. Something we are or a Skill we Learn*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Arbetslivsinstitutet. (2006). *Skolliv - om skolan som arbetsplats*. Stockholm: Liber AB.
- Arbetsmiljöverket. (2002). Skolans arbetsmiljö - resultat av enkätundersökning våren 2002. <http://www.av.se>: Arbetsmiljöverket.
- Arfwedson, G. (1994). *Nyare forskning om lärare. Presentation och kritisk analys av huvudlinjerna i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Ashworth, P. (2003). The Phenomenology of the Lifeworld and Social Psychology. *Social Psychological Review*, 5(1), 18-34.
- Aspelin, J. (1999). *Klassrummets mikrovärld*. Sockholm: Brutus Östlings Förlag Symposion.
- Aspelin, J. (2001). Relationer i undervisningen. *Utbildning & Demokrati*, 10(3), 27-33.
- Aspelin, J. (2005). *Den mellanmännsliga vägen. Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Aspelin, J. (2008). *Suveränitetens pris: en kritisk studie av självhjälpslitteratur*. Ludvika: Dualis.
- Aspelin, J. (2010). What Really Matters is 'Between'. Understanding the Focal Point of Education from an Inter-Human Perspective. *Educational Inquiry*, 1(2).

- Aspelin, J., & Persson, S. (2008). Lärares professionella/personliga utveckling. *Educare*, 1, 27-46.
- Aspelin, J., & Persson, S. (2009). ”Yrkeskunnande-i-relation”. Teoretiska perspektiv på lärares grundkompetens. I O. Fransson & K. Jonnergård (Red.), *Kunskapsbehov och nya kompetenser: Professioner i förhandling* (s. 85-110). Stockholm: Santérus Förlag.
- Ball, S., & Goodson, I. (1989). Understanding Teachers: Concepts and Context. I S. Ball & I. Goodson (Red.), *Teachers' Lives and Careers*. London, New York and Philadelphia: Farmer Press.
- Barnacle, R. (2009). Gut Instinct: The body and Learning. *Educational Philosophy and Theory*, 41(1), 22-33.
- Bengtsson, J. (1988). Fenomenologi: vardagsforskning, existensfilosofi, hermeneutik. I P. Månsson (Red.), *Moderna samhällsteorier. Traditioner, riktningar, teoretiker* (s. 60-94). Stockholm: Prisma.
- Bengtsson, J. (1993a). *Sammanflätningar. Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (1993b). Theory and Practice: Two Fundamental Categories in the Philosophy of Teacher Education. *Educational Review*, 3(45), 205-211.
- Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (1999a). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (s. 9-49). Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2006a). The Many Identities of Pedagogics as a Challenge: Towards an Ontology of pedagogical Research as Pedagogical Practice. *Educational Philosophy and Theory*, 38(2), 115-128.
- Bengtsson, J. (2006b). Ontologiska perspektiv på erfarenhetsbaserad kunskap. I G. Östlinder (Red.), *Erfarenhetsbaserad kunskap* (s. 182-201). Stockholm: Sveriges Sjuksköterskeförening.
- Bengtsson, J. (2010). Teorier om yrkesutövning och deras praktiska konsekvenser för lärare. I M. Hugo & M. Segolsson (Red.), *Lärande och bildning i en globaliserad tid* (s. 83-98). Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2013). Embodied Experience in Educational Practice and Research. *Studies in Philosophy and Education*, 32(1), 39-53.
- Bengtsson, J. (Red.). (1999b). *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.

REFERENSER

- Berg, L.-E. (2006). *Den lekande människan. En socialpsykologisk analys av lekandets dynamik*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1998/1966). *Kunskapssociologi* (S. Olsson, Trans.). Falun: Wahlstrom & Widstrand.
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Biddle, B. J., Good, T. L., & Goodson, I. (Red.). (1997a). *International Handbook of Teachers and Teaching* (Vol. 2). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Biddle, B. J., Good, T. L., & Goodson, I. F. (Red.). (1997b). *International Handbook of Teachers and Teaching* (Vol. 1). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Biesta, G., (2004). "Mind the Gap!" Communication and the Educational Relation. I C. W. Bringham & A. M. Sidorkin (Red.), *No Education Without Relation*. (s. 11-12). New York: P. Lang.
- Biesta, G., (2009) Good Education in an Age of Measurement. On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*. 21(1), 33-46.
- Bollnow, O. F. (1960). Lived-space. *Universitas*, 15(4), 41-47.
- Bollnow, O. F. (1989). The Pedagogical Atmosphere. Retrieved 20130124 from Phenomenology + Pedagogy <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/pandp/issue/view/1059>
- Boman, Y. (2002). *Utbildningspolitik i det andra moderna. Om skolans normativa villkor*. Örebro: Örebro universitet.
- Bredmar, A-C. (2013). Teachers' experiences of enjoyment of work as a subtle atmosphere. An empirical lifeworld phenomenological analysis. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13 (Special Edition), 16 s.
- Bredmar, A-C. (under tryckning). Emotionell lyhördhet i lärares arbete. I J. Bengtsson & I. Berndtsson (Red.), Malmö: Gleerups.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. London: Harvard University Press.
- Brülde, B. (2010). *Lycka och lidande: begrepp, metod och förklaring*. Lund: Studentlitteratur.
- Buber, M. (2006/1923). *Jag och Du*. Ludvika: Dualis Förlag AB.
- Buytendijk, F. J. J. (1951). The Phenomenological Approach to the Problem of Feelings and Emotions. I M. L. Reymert (Red.), *Feelings and Emotions* (s. 127-141). New York: McGraw Book Company, Inc.

- Carlsson, N. (2011). *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Claesson, S. (2004). *Lärares levda kunskap*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Clandinin, D. J., & Conelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, L. (Red.). (1976). *Educational Research in Classrooms and Schools: A Manual of Materials and Methods*. London: Harper & Row Publishers.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Cummings, W. K., & McGinn, N. F. (Red.). (1997). *International Handbook of Education and Development: Preparing Schools, Student and Nations for the Twenty-First Century*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Czikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: HarperCollins.
- Czikszentmihalyi, M. (2004). *Flow, ledarskap och arbetsglädje*. Stockholm: Natur och kultur.
- Dahlberg, H. (2013). *Vad är kött? Kroppen och människan i Merleau-Pontys filosofi*. Göteborg: Glänta produktion.
- Dahlberg, K., & Segesten, K. (2010). *Hälsa och vårdande i teori och praxis*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Dahlberg, K., Dahlberg, H., & Nyström, M. (2008). *Reflective Lifeworld Research* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Dahlberg, K. (2006). The Essence of Essences – The Search for Meaning Structure in Phenomenological Analysis of Lifeworld Phenomenon. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, (1), 11-19.
- Dahlberg, K., Drew, N., & Nyström, M. (2001). *Reflective Lifeworld Research*. Lund: Studentlitteratur.
- Dalen, M. (2007). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: The Free Press.
- Dunkin, M. J. (Red.). (1987). *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press.

REFERENSER

- Ekebergh, M. (2007). Lifeworld-based Reflection and Learning: A Contribution to the Reflective Practice in Nursing and Nursing Education. *Reflective Practice*, 8 (3), 331-343.
- Ekman, P. (2007). *Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life*. New York: Henry Holt and Company, LLC.
- El Gaidi, K. (2007). *Lärares yrkeskunnande - Bildning och reflekterande erfarenheter. Fallstudie på KTH*. Stockholm: Dialoger. Institutionen för industriell ekonomi och organisation, Kungliga Tekniska Högskolan.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking: a Study of Practical Knowledge*. London, New York: Croom Helm; Nichols.
- Ely, M. (Red.). (1991). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken - cirklar inom cirklar*. Lund: Studentlitteratur.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Entwistle, N. J. (Red.). (1990). *Handbook of Educational Ideas and Practices*. London: Routledge.
- Estola, E., & Elbaz-Luwisch, F. (2003). Teaching Bodies at Work. *Journal of Curriculum Studies*, 35(6), 697-719.
- Estola, E., & Syrjälä, L. (2002). Love, Body and Change: a Teacher's Narrative Reflections. *Reflective Practice*, 3(1), 53-69.
- Fibæk Laursen, P. (2004). *Den autentiska läraren. Bli en bra och effektiv undervisare - om du vill*. Stockholm: Liber AB.
- Fredlund, A. P. (2004). *Maurice Merleau-Ponty. Lovtal till filosofin: Essäer i urval, översättning och med noter och inledning av Anna Petronella Fredlund*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Frelin, A. (2008). Professionell närhet och distans - en dimension av lärares arbete ur ett genusperspektiv. I C. Aili, U. Blossing & U. Tornberg (Red.), *Läraren i blickpunkten. Olika perspektiv på lärares liv och arbete*. (s. 177-188). Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Frelin, A. (2010). *Teachers' Relational Practices and Professionalität*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Gadamer, H.-G. (1997/1960). *Sanning och metod i urval*. Göteborg: Daidalos AB.
- Gadamer, H.-G. (2004/1960). *Truth and Method*. New York: The Continuum Publishing Company.

- Gage, N. L. (Red.). (1963). *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally.
- Gannerud, E. (1999). *Genusperspektiv på lärargärning Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Getzels, J. W., & Jackson, P. W. (1963). The Teacher's Personality and Characteristics. I N. L. Gage (Red.), *Handbook of Research on Teaching* (s. 506-582). Chicago: Rand McNally.
- Gillham, B. (1998). *Forskningsintervjun Tekniker och genomförande*. Lund: Studentlitteratur.
- Goodson, I. (1996). *Att stärka lärarnas röster. Sex essäer om lärarforskning och lärarforskarsamarbete* (Vol. 5). Stockholm: HLS Förlag.
- Goodson, I., & Hargreaves, A. (Red.). (1996). *Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities*. London: Farmer Press.
- Green, M. (1986). Philosophy and Teaching. I M. C. Wittrock (Red.), *Handbook of Research on Teaching* (3 uppl., s. 479-501). New York: Macmillan Publishing Company.
- Haglund, B. (2003). Stimulated Recall. Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(3), 145-157.
- Hargreaves, A. (1998a). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (1998b). The Emotions of Teaching and Educational Change. I A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Red.), *International Handbook of Educational Change* (s. 558-570). Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Hargreaves, A. (1998c). *Läraren i det postmoderna sambället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of their Interactions with Students. *Teaching and Teacher Education*, 16 (8), 811-826.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional Geographies of Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Hargreaves, A. (2004). *Läraren i kunskpassambället – i osäkerhetens tidevarv*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (Red.). (1998). *International Handbook of Educational Change*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Heidegger, M. (1976/1959). *What is Called Thinking?* (J. G. Gray, Trans.). New York: HarperCollins.

REFERENSER

- Heidegger, M. (1982/1922). *The Basic Problems of Phenomenology*. Bloomington: Indiana University Press.
- Heidegger, M. (1992a/1927). *Varat och tiden. Del 1*. Göteborg: Daidalos AB.
- Heidegger, M. (1992b/1927). *Varat och tiden. Del 2*. Göteborg: Daidalos AB.
- HFSR. (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Humanistisk- Samhällsvetenskapliga Forskningsrådet: Vetenskapsrådet.
- Hopmann, S. (2007). Restrained Teaching: The Common Core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109-124.
- Huizinga, J. (2004/1939). *Den lekande människan. Homo ludens*. (I. Löfgren, Trans.). Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Hultman, G. (2001). *Intelligenta improvisationer. Om lärares arbete och kunskapsbildning i vardagen*. Lund: Studentlitteratur.
- Husserl, E. (1973/1939). *Experience and Judgment : Investigations in a Genealogy of Logic*. Evanston: Northwestern Univ. Press.
- Husserl, E. (1976/1952). *Ideas. General Introduction to Pure Phenomenology*. (B. W. R. Gibson, Trans.). New York: George Allen & Unwin Ltd.
- Husserl, E. (1977/1929). *Cartesian meditations*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. (1989a/1936). *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology*. Evanston: Northwestern University Press.
- Husserl, E. (1989b). *Fenomenologins idé*. Göteborg: Daidalos.
- Jackson, P. W. (1990/1968). *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Jarvis, P. (2007). Towards a Philosophy of Human Learning: An Existentialist Perspective. I P. Jarvis & S. Parker (Red.), *Human Learning. An Holistic Approach* (s. 1-15). New York: Routledge.
- Jeffrey, B., & Woods, P. (1996). Feeling Deprofessionalised: The social Construction of Emotions During an OFSTED Inspection. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 325-344.
- Johansson, E. (1990). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E. (2003). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Jönsson, B. (1999). *Tio tankar om tid*. Stockholm: Brombergs bokförlag.
- Katz, L. G., & Raths, J. D. (1985). A Framework for Research on Teacher Education Programs. *Journal of Teacher Education*, 36(6), 9-15.

- Kelchtermans, G. (1993). Getting the Story, Understanding the Lives: From Career Studies to Teachers' Professional Development. *Teacher and Teacher Education*, 9, 443-456.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' Emotions in Educational Reforms: Self-understanding, Vulnerable Commitment and Micropolitical Literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(1), 995-1006.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in How I Teach is the Message: Self-understanding, Vulnerability and Reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher Vulnerability: Understanding its Moral and Political Roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307-324.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Kristensson Uggla, B. (2002). *Slaget om verkligheten. Filosofi - omvärldsanalys - tolkning*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Labaree, D. F. (2000). On the Nature of Teaching and Teacher Education: Difficult Practices that Look Easy. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 228-233.
- Levinsson, M. (2013). *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Liedman, S.-E. (1999). *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Liedman, S.-E. (2011). *Hets! En bok om skolan*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindqvist, P. (2002). *Lärares förtroendearbetstid*. Malmö: Malmö Högskola.
- Linge, L. (2006). The Function of Humor in Relation to Affects: A Longitudinal Case Study. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being* (1), 167-177.
- Lopez, S. J., & Snyder, C. R. (Red.). (2003). *Positive Psychological Assessment. A Handbook of Models and Measures*. Washington DC: American Psychological Association.

REFERENSER

- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lyubomirsky, S. (2008). *Lyckans verktyg: en vetenskaplig guide till lycka*. Stockholm: Natur och kultur.
- Magnusson, A. (1998). *Lärarkunskapens uttryck - en studie av lärares självförståelse och vardagspraktik*. Linköping: Linköpings universitet.
- May, R. (2005). *Den omätbara människan. Om människosynen i existentiell psykologi och terapi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Mazis, G. A. (1993). *Emotions and Embodiment. Fragile Ontology*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- McClelland, J., Dahlberg, K., & Plihal, J. (2002). Learning in the Ivory Tower. Students' Embodied Experience. *College Teaching*, 50(1), 4-8.
- McWilliam, E. (1996). Admitting Impediments: Or Things to do with Bodies in the Classroom. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 367-379.
- Merleau-Ponty, M. (1968/1964). *The Visible and the Invisible*. Evanston: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1997). *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Merleau-Ponty, M. (2002/1945). *Phenomenology of Perception*. New York: Routledge.
- Munby, H., Russell, T., & Martin, A. K. (2001). Teachers Knowledge and How it Develops. I Richardson (Red.), *Handbook of Research on Teaching* Washington, DC: American Educational Research Association.
- Nias, J. (1996). Thinking about Feeling: The Emotions in Teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.
- Nielsen, C. (2005). *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Noddings, N. (1996). Stories and Affect in Teacher Education. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 435-447.
- Nordäng, U-K. (2002). *Lärares raster. Innehåll i mellanrum*. Malmö: Malmö Högskola.
- Nordäng, U-K. (2010). Hur framträder lärarskicklighet? - om framträdanden, ramverk och fasader som delar av yrkeskunnande. *Didaktisk Tidskrift*, 19(2), 63-80.
- Norstedts svenska synonymordbok* (2009). Stockholm: Norstedts.
- Nussbaum, M. C. (1995). *Känslans skärpa, tankens inlevelse. Essäer om etik och politik*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

- Oatley, K., & Nundy, S. (1996). Rethinking the Role of Emotions in Education. I D. R. Olson & N. Torrance (Red.), *The Handbook of Education and Human Development. New Models of Learning, Teaching and Schooling* (s. 257-273). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- OECD. (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2011). *Evaluation and Assessment in Education: Sweden 2011 OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2013). *How's Life? 2013: Measuring Well-being*. Paris: OECD Publishing.
- Olson, D. R., & Torrance, N. (Red.). (1996). *The Handbook of Educational Human Development. New Models of Learning, Teaching and Schooling*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Piltz, A. (2002). *Mellan ängel och best. Människans värdighet och gåta i europeisk tradition*. Skellefteå: Artos & Norma.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. New York: State University of New York Press.
- Pryor Golden, M., Singleton Pryor, L., Taneja, S., & Humphreys, J. H. (2010). Workplace Fun and its Correlates: A Conceptual Inquiry. *International Journal of Management*, 27(2), 249-302.
- Rasmussen, T. H. (2002). Legens poetik - dannelse og erfaring i børns leg. I I. Pramling Samuelsson (Red.), *Lek och lärande* (s. 7-26). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Richardson, V. (Red.). (2001). *Handbook of Research on Teaching* (4 uppl.). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Ricoeur, P. (1971). The Model of The Text: Meaningful Action Considered as a Text. *Social research*, 38(3), 529-562.
- Rubin, E. (1915). *Synsoplevede Figurer. Studier i psykologisk Analyse*. Köpenhamn.
- Saha, L. J., & Dworkin, A. G. (Red.). (2009). *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (Vol. 1). New York: Springer.
- Sartre, J.-P. (1983/1943). *Varat och intel*. Göteborg: Korpen.
- Sartre, J.-P. (1990/1939). *Skiss till en känsloteori*. Göteborg: Daidalos.
- Scheler, M. (1954). *The Nature of Sympathy*. New Haven: Yale University Press.
- Schwab, R. L. (1995). Teachers Stress and Burnout. I L. W. Anderson (Red.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (2 uppl., s. 52-57). Oxford: Elsevier Science Ltd.

REFERENSER

- Schütz, A. (1970). *On Phenomenology and Social Relations*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Schütz, A. (1999/1932). *Den sociala världens fenomenologi*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454-499.
- SFS (1998:204). *Personuppgiftslag*. Stockholm: Justitiedepartementet.
- SFS (2008:192). *Etikprövningslag. Lag (2003:460) om etikprövning av forskning som avser människor*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sikula, J. P., Buttery, T. J., & Guyton, E. (Red.). (1996). *International Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Simon & Schuster.
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research. A practical Handbook*. London: SAGE Publications.
- Sjödin, T. (2006). *Den enklaste glädjen*. Örebro: Bokförlaget Cordia AB.
- Skolverket. (1997). *Lära nära. Sex reportage om lärares vardagslärande*. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2006). *Lusten och möjligheten - om lärarens betydelse, arbetssituation och förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2010). *Attityder till skolan 2009. Elevernas och lärarnas attityder till skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (Red.). (2005). *Handbook of Positive Psychology*. Oxford: University Press.
- Soar, R. S., & Soar, R. M. (1987). Classroom Climate. I M. J. Dunkin (Red.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teachers Education* (1 uppl., s. 336-341). Oxford: Pergamon Press.
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologiska fasetter*. Lund: Studentlitteratur.
- SOS. (2010). *Arbetsmiljön 2009 Arbetsmiljöstatistik*. <http://www.av.se:Arbetsmiljöverket>.
- SOU. (1997). *Skola i en ny tid*. I Utbildningsdepartementet (Red.). Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- SOU. (2008). *En hållbar lärarutbildning*. I Utbildningsdepartementet (Red.). Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- Spence, D. (1982). *Narrative Truth and Historical Truth*. New York: Norton.
- Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt.

- Strömberg, M. (2010). *De första sex åren: en studie av fyra lärares professionella utveckling med en yrkeslivshistorisk ingång*. Högskolan i Borås; Göteborgs universitet.
- Sutton, R. E., & Harper, E. (2009). Teachers' Emotion Regulation. I L. J. Saha & A. G. Dworkin (Red.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (Vol. 1, s. 389-402). New York: Springer.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Todres, L., Galvin, K., & Dahlberg, K. (2007). Lifeworld-ledd healthcare: Revisiting a Humanising Philosophy that Integrates Emerging Trends. *Health Care and Philosophy* (10), 53-63.
- Troman, G. (2000). Teacher Stress in the Low Trust Society. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 331-353.
- Troman, G., & Woods, P. (2003). Careers under Stress, Teacher Adaptions at a Time of Intense Reform. *Journal of Educational Change*, 1(3), 253-257.
- TT, S. (2008). Skriftliga omdömen i höst, *Svenska Dagbladet*.
- Uljens, M. (1997). *School Didactics and Learning*. East Sussex, UK: Psychology Press Ltd.
- van Manen, M., (1991). *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. London: Ont Althouse Press.
- van Manen, M., (1994). Pedagogy, Virtue, and Narrative Identity in Teaching. *Curriculum Inquiry*, 24(2), 135-170.
- van Manen, M., (1997). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy* (2nd editon uppl.). Ontario: The Althouse Press.
- Wedin, A.-S. (2007). *Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet.
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wiklund, M. (2006). *Kunskapens fanbärare. Den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediarena*. Örebro: Örebro universitet.
- Wittrock, M. C. (Red.). (1986). *Handbook of Research on Teaching* (3 uppl.). New York: Macmillan Publishing Company.
- Woods, P. (1995). *Creative Teachers in Primary Schools*. Buckingham Philadelphia: Open University Press.

REFERENSER

- Woods, P., & Jeffrey, B. (1996). *Teachable Moments – The Art of Teaching in Primary Schools*. Buckingham: Open University Press.
- Zembylas, M. (2002). “Structures of Feeling” in Curriculum and Teaching: Theorizing the Emotional Rules. *Educational Theory*, 52(2), 187-208.
- Ödman, P.-J. (2004). Hermeneutik och forskningspraktik. I B. Gustavsson (Red.), *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen* (s. 71-93). Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1 Översikt av urvalsgrupp

Bakgrundsinformation om lärarna i studien.

Nr	Kod Person	Skola	Utbildning	Arbetar i årskurs
0	Pilotstudie	Lärkan		
1	Anna	Lärkan	Grundskollärarexamen 1-7	2
2	Berit	Lärkan	Lågstadie lärarexamen	1
3	Cecilia	Lärkan	Grundskollärarexamen 1-7	2
4	Dagny	Lärkan	Grundskollärarexamen 1-7	3
5	Elsa	Lärkan	Lågstadie lärarexamen	1
6	Felicia	Lärkan	Grundskollärarexamen 1-7	3
7	Greta	Tranan	Lågstadie lärarexamen	1-2
8	Heidi	Tranan	Lågstadie lärarexamen	3-4
9	Ingrid	Ugglan	Grundskollärarexamen 1-7	3
10	Jenny	Ugglan	Lågstadie lärarexamen	3
11	Kajsa	Ugglan	Grundskollärarexamen 1-7	3
12	Lisa	Ugglan	Grundskollärarexamen 1-7	2
13	Marita	Ugglan	Lågstadie lärarexamen	2
14	Nora	Ugglan	Lågstadie lärarexamen	1
15	Ofelia	Ugglan	Lågstadie lärarexamen	1
16	Per	Svalan	Grundskollärarexamen 1-7	3-6
17	Ronja	Svalan	Grundskollärarexamen 1-7	1-4
18	Sara	Svalan	Förskolelärarexamen	1-2
19	Tilda	Svalan	Speciallärarexamen	1-6

Bilaga 2 Intervjufrågor

Intervjuguide ARBETSGLÄDJE

1. Du har valt att bli lärare, varför valde du det?
2. När upplever du glädje i ditt arbete? När tycker du att det är roligt att vara lärare? Vad är roligt i ditt arbete som lärare? (Vad är det som gör att du upplever glädje i ditt arbete? Vad är det som påverkar din upplevelse av arbetsglädje?)
3. Hur tar sig arbetsglädjen uttryck?
4. Vad betyder det för dig att uppleva glädje i ditt arbete? Vilken roll spelar upplevelse av glädje (tillfredsställelse och engagemang) i ditt arbete? Hur påverkar arbetsglädjen din vardag?
5. Berätta om ett tillfälle i ditt lärararbete när du upplevde engagemang och glädje. Ge ett exempel på då något roligt ägde rum i ditt arbete som lärare.
6. När är ditt arbete tråkigt? Vad tycker du inte är roligt i ditt arbete som lärare? Vad hindrar dig från att uppleva arbetsglädje?
7. Kan du berätta om en konkret situation i ditt arbete som du upplevde tråkigt?

UPPFÖLJNINGSPRÅGOR

- Ge ett konkret exempel (var gärna specifik och detaljerad).
- Beskriv ett tillfälle/händelse/situation (sammanhanget, platsen, tiden, det som hänt strax innan, dina känslor och upplevelser så som du minns dem).
- Var är du?
- Hur ser platsen och sammanhanget ut?
- När äger det rum, på dygnet, på året, i livet?
- Vilka är där?
- Vad händer?
- Vad tänker, känner, upplever du?
- Varför är det ett speciellt ögonblick för dig?
- När kom idén till detta? Varifrån hämtade du intryck eller inspiration till denna händelse? Hur gick det till? Hur upplevde du den situationen?
- Vilka avtryck har denna händelse gjort i ditt lärararbete tror du?

BAKGRUNDSFRÅGOR

Namn

Ålder

Kön

Utbildning

Arbetar i skolår

Verksam som lärare (antal år)

Arbetat på skolan/enheten (antal år)

Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlöpp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977
23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977
24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978
25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978
26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978
27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979
28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979
29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979
30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979
31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979
32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979
33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980
34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980
35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980
36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981
37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981
38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsändets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning*. Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience*. Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text*. Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning*. Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier*. Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning*. Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt*. Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning*. Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarverfarenheter. En studie inom AMU*. Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys*. Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan*. Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv*. Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära*. Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande*. Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education*. Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective*. Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete*. Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningsyn hos icke facklärla*. Göteborg 1986
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans världlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning*. Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ferenc Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities*. Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin*. Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psyiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola*. Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach*. Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta?* Göteborg 1987
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding*. Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning*. Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den väljandes perspektiv*. Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingssekologisk studie av socialisation i olika familjetyper*. Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach*. Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära*. Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation*. Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall*. Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor*. Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv*. Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking*. Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svenske speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter*. Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter.* Göteborg 1991

78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991

80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvärigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991

81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991

82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottsläraerna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991

83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991

84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992

85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992

86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i forskollärarytbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992

87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992

88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992

89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992

90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992

91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgeift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992

92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993

93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunmandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.

95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vågra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningsätt till astma/allergi.* Göteborg 1994

96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994

97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa dagbem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994

98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995

99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995

100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.

101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995

102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara forskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995

103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfärande. Ettäringars möte med förskolans värld.* Göteborg. 1996

104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996

105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996

106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996

107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorer betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996

108. BJÖRN MÄRDÉN *Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996

109. GLORIA DALL'ALBA & BJÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996

110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknäta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996

111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningsätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997

112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektör, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSON *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmädevetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefällsörvning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningsberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textverster*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Linsförändring och lärande i samband med synnedläggelse eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga benviligheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldsrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norske forskulelærarutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÅGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENC MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjåpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8j*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskollärautbildningen utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas levnadsvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenhetschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTI LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med nio biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkavvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRÖ CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av behovsbedömningsamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfar situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An IT's Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAEISSON *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skjuvande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERTH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMT'ZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÄTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ON SJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskomelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärd hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007
255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007
256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007
257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007
258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007
259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elverdokumentation.* Göteborg 2007
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson
260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008
261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008
262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008
263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008
264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbildningen.* Göteborg 2008.
265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008
266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarensamtal.* Göteborg 2008
267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008
268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttrycket i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008
269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008
270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erövr litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008
271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscykel - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008
272. CANCELLED
273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009
274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlings i förskoleklassen. Barns olika sätt att erbjuda och hantera svårigheter.* Göteborg 2009
275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009
276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.
277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009
278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009
279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009
280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009
281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009
282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009
283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009
284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009
285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg 2009
287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009
288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson
289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg 2010
290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010
291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010
292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Göteborg 2010
293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010
294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010
295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010
296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otaket med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010
297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt*. Göteborg 2010
298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010
299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010
300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010
301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010
302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011
303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011
304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011
305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011
306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011
307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011
308. EVA NYBERG *Folkebildung for demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunnskap som förändringskraft*. Göteborg 2011
309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011
310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011
311. TARJA ALATALO *Skäcklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011
312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011
313. ÅSE HANSSON *Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg 2011
314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg 2011
315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg 2011
316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa*. Göteborg 2011
317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars livstolkande*. Göteborg 2011
318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts*. Göteborg 2012
319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation*. Göteborg 2012
320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll*. Göteborg 2012
321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om D.A.M.P. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm.* Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning.* Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn.* Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation och invariants i Maria Montessoris sinnesstränande materiel.* Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken.* Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom.* Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments.* Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation.* Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments.* Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern.* Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter.* Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training.* Göteborg 2013
334. ULRIKA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters.* Göteborg 2013
335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan.* Göteborg 2013
336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning.* Göteborg 2013
337. LENA TYRÉN *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill." En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken.* Göteborg 2013
338. ANNIKA LILJA *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev.* Göteborg 2013
339. MAGNUS LEVINSSON *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter.* Göteborg 2013
340. ANNELI SCHWARTZ *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten.* Göteborg 2013
341. ELISABET ÖHRN och LISBETH LUNDAHL (red) *Kön och karriär i akademien. En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet.* Göteborg 2013
342. RICHARD BALDWIN *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education.* Göteborg 2013
343. AGNETA JONSSON *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik.* Göteborg 2013
344. MARIA MAGNUSSON *Skylla med kunskap. En studie av hur barn urskiljer grafiska symboler i hem och förskola.* Göteborg 2013
345. ANNA-LENA LILLIESTAM *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonerande.* Göteborg 2013
346. KRISTOFFER LARSSON *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9.* Göteborg 2013
347. INGA WERNERSSON och INGEMAR GERRBO (red) *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet.* Göteborg 2013
348. LILL LANGELOTZ *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik.* Göteborg 2014
349. STEINGERDUR OLAFSDOTTIR *Television and food in the lives of young children.* Göteborg 2014
350. ANNA-CARIN RAMSTEN *Kunskaper som byggde folkehemmet. En fallstudie av förutsättningar för lärande vid teknikskeiften inom processindustrin.* Göteborg 2014
351. ANNA-CARIN BREDMAR *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet.* Göteborg 2014

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Pia Williams