



<http://www.diva-portal.org>

This is the published version of a paper published in .

Citation for the original published paper (version of record):

Ackesjö, H., Dahl, M. (2022)

Pedagogisk takt i fritidspedagogisk undervisning: En välregisserad dans mellan lärare och elever.

*Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8(1): 63-77

<https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3331>

Access to the published version may require subscription.

N.B. When citing this work, cite the original published paper.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-110749>

# Pedagogisk takt i fritidspedagogisk undervisning. En välregisserad dans mellan lärare och elever

Helena Ackesjö\* & Marianne Dahl

Linnéuniversitetet, Sverige

## SAMMANFATTNING

Studien syftar till att skapa kunskap om relationella aspekter i lärares beskrivningar av fritidspedagogisk undervisning. Med stöd av begreppet pedagogisk takt synliggörs de mellanmänskliga aspekter som framträder i beskrivningarna av det pedagogiska mötet och samspelet mellan lärare och elever. Det empiriska materialet består av individuellt skrivna reflektioner där lärarna beskriver sin undervisning utifrån de didaktiska frågorna *när, var, hur* och *vad*. Utifrån en kvalitativ innehållsanalys framträder tre teman som illustrerar lärarnas pedagogiska takt i den fritidspedagogiska undervisningen; *Att föra och leda undervisning*, *Att följa och fånga undervisning* och *Att ta gemensamt ansvar i undervisningen*. Studien visar att pedagogisk takt är situationsbunden och omedelbar och skapar olika undervisningssituationer. Beskrivningarna illustrerar hur läraren väljer att stanna upp och bemöta eleven eller ignorera det som sker i det gemensamma mötet. När den pedagogiska blicken är framåtriktad och öppen för elevernas och undervisningens överraskningar beskrivs den fritidspedagogiska undervisningen te sig som en välregisserad dans där lärare och elever växelvis för och följer och där ett gemensamt ansvar tas genom de inblandades öppenhet och tillit.

**Nyckelord:** *pedagogisk takt; fritidspedagogisk undervisning; fritidshem; relationell pedagogik*

## ABSTRACT

### **Pedagogical pace in school-age educare teaching. A well-directed dance between teachers and pupils**

This study aims to create knowledge about relational aspects in teachers' descriptions of school-age educare teaching. With the support of the concept of pedagogical pace, the interpersonal aspects that emerge in the descriptions of the pedagogical meeting and the interaction between teachers and pupils are made visible. The empirical material consists of individually written reflections where the teachers describe their teaching based on the didactic questions *when, where, how* and *what*. Based on a qualitative content analysis, three themes emerge that illustrate teachers' pedagogical pace in the school-age educare teaching; *To lead the teaching*, *To follow and capture the teaching* and *To take joint responsibility of the teaching*. The study shows that pedagogical pace is situational

\*Korrespondanse: Helena Ackesjö, e-post: [helena.ackesjo@lnu.se](mailto:helena.ackesjo@lnu.se)

© 2022 Helena Ackesjö & Marianne Dahl. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Helena Ackesjö & Marianne Dahl. «Pedagogisk takt i fritidspedagogisk undervisning. En välregisserad dans mellan lärare och elever» Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Vol. 8, 2022, pp. 63–77. <http://dx.doi.org/10.23865/ntp.k.v8.3331>

and immediate, and it creates different teaching situations. The descriptions illustrate how the teacher can choose to stop and respond to the pupil or ignore what happens in the joint meeting. When the pedagogical gaze is forward-looking and open towards the pupils, the school age educare teaching is described as a well-directed dance where teachers and pupils alternately lead and follow and where a shared responsibility is taken through the openness and trust of those involved.

**Keywords:** *pedagogical pace; school-age educare teaching; school-age educare; relational pedagogy*

Mottatt: Juni, 2021; Godkjent: November, 2021; Publisert: Mars, 2022

## Introduktion

I föreliggande studie fokuseras relationella aspekter av fritidspedagogisk undervisning såsom de framträder i lärares beskrivningar. Studien placeras in i forskningsfältet relationell pedagogik vilket utgår från att relationella värden är grundläggande när lärare och elever möts och samverkar i undervisningen (Aspelin, 1999; Aspelin & Persson, 2011; Frelin, 2010; Ljungblad, 2016; Rinne, 2017). Som vetenskapligt fält strävar relationell pedagogik efter att på ett systematiskt sätt utveckla kunskaper om läraryrkets relationella dimensioner, något som kan vara både svårfångat och subtielt (Aspelin, 2017) men nog så viktigt. I dagens utbildningspolitiska utveckling mot ett ökat resultatfokus och kunskapseffektivitet riskerar den rationella rösten att överskugga den relationella (Ljungblad & Rinne, 2020); den pedagogiska praktikens grundläggande relationella aspekter har fått träda tillbaka till förmån för det mätbara och instrumentella. Samtidigt ska all undervisning ge barnen möjligheter att utvecklas som unika, oförutsägbara och omätbara individer (Roberts, 2020). En enbart rationell syn på utbildning blir därför enligt Ljungblad och Rinne (2020) problematisk, då det leder till en förenkling av lärarprofessionens komplexitet.

Inom den fritidspedagogiska yrkeskunskapen har andra aspekter än de mätbara betonats genom tiderna. Framför allt har de relationella aspekterna framhållits som centrala. Dock befinner sig fritidshemmet i ett spänningsfält mellan nya statliga utbildningspolitiska intentioner med målstyrd undervisning och den historiska socialpedagogiska traditionen (jfr Gustafsson Nyckel, 2020). Därför är det intressant att specifikt lyfta fram och studera de relationella aspekter som framträder i lärarnas beskrivningar av fritidspedagogisk undervisning. Denna studie utgår från det Lövlie (2007) och van Manen (2015) benämner *pedagogisk takt* som ett sätt att förstå relationer mellan individ och gemenskap, där samspel äger rum. I det mellanmänniska mötet mellan lärare och elev kan takten ta sig uttryck i en rörelse, blick eller kommentar. Det kan handla om att vara känslig för barns uttryck, att genom lyssnandets konst upptäcka små signaler från barnet (Dahl, 2014). Kommunikation betraktas som ett relationellt flöde där de olika individerna upplever att de är samstämda, där vars och ens respons är anpassad till händelseförloppet. Takt handlar således om lärarens känsla och förmåga att fånga det som sker (Lövlie, 2007).

Eftersom fritidshemmet har fått ökad utbildningspolitisk betoning är det av både vetenskapligt och praktiskt pedagogiskt intresse att studera praktisknära berättelser om fritidspedagogisk undervisning. I denna studie åskådliggörs de relationella aspekter som framträder i lärarnas beskrivningar av fritidspedagogisk undervisning, vilket kan anses ha ett stort vetenskapligt och pedagogiskt värde som motsats till den rationalitet som kan sägas känneteckna samtidens kunskapseffektiva diskurs (Aspelin & Persson, 2011).

### **Undervisning på fritidshemmet**

Fritidshemmet befinner sig i ett spänningsfält mellan nya statliga utbildningspolitiska intentioner och den historiska socialpedagogiska traditionen (jfr Ackesjö & Haglund, 2021; Gustafsson Nyckel, 2020; Haglund, 2016). Fritidshemmet omfattas numera av tydliga utbildningspolitiska intentioner och ett allt mer marknadsorienterat synsätt som bygger på för fritidshemmet nya värden, exempelvis kunskapseffektivitet, valfrihet, konkurrens och decentralisering (Aspelin & Persson, 2011), och den nya statliga styrningen betonar att det är målstyrda undervisningsprocesser som ska bedrivas i fritidshemmet.

Holmberg (2018) visar i sin avhandling att fritidshemmets position har förskjutits från en tydlig fostrans- och omsorgstradition till en mera skolnära tradition och beskrivs med ”skolbegrepp som utbildning, undervisning och målstyrning” (s. 23). Dock visar olika studier att det råder en viss tveksamhet bland lärare i fritidshem att ta till sig och använda undervisningsbegreppet. Anderssons (2013) avhandling liksom kvalitativa studier av Närvänen och Elvstrand (2014) samt Saar med kollegor (2012) framhåller att tveksamheten skulle kunna bottna i att begreppet kan verka för snävt och att det finns en vilja att använda andra och bredare uttryck i sina beskrivningar av den verksamhet som sker i fritidshemmet. I en kvalitativ studie baserad på enkät svar från drygt 4000 respondenter problematiseras även att fritidshemmet domineras av informella lärprocesser vilket gör att undervisningen kan vara mer svår-fångad och inte framträder på samma tydliga sätt som i skolan (Boström et al., 2015). I två nyligen publicerade kvalitativa studier beskrivs den situationsstyrda undervisningen. Undervisningen är ofta inbäddad, vilket innebär att lek, omsorg och fostran bäddas in i de undervisningsaktiviteter som genomförs. Även om undervisningen ofta beskrivs vara målstyrd visar resultat att lärarna framför allt ”fångar lärandet och undervisningssituationerna i stunden” (Ackesjö & Haglund, 2021). I Hippien Ahlgrens (2021) licentiatstudie beskrivs att utgångspunkten för undervisning i fritidshem är att ge barnen friutrymme, att fånga upp det som uppstår i situationen och att erbjuda ett urval av aktiviteter. Därmed blir barn och lärare gemensamma medskapare av undervisningen. Det är i dessa undervisningshandlingar som lärares undervisningskunskap kan visa sig.

I en studie baserad på intervjuer och observationer diskuterar Saar med kollegor (2012) att lärare i fritidshem kan möta motstridiga förväntningar både från skola (att

fritidshemmet ska komplettera och kompensera), från hemmet (att fritidshemmet ska bidra med omsorg och trygghet) och samhället (att fritidshemmet ska undervisa och fostra samhällsmedborgare). Detta gör enligt författarna att lärarna måste hantera ett tredubbelt korsdrag. Fritidshemmets undervisning förväntas bidra till att eleverna uppnår läroplanens kunskapsmål för den obligatoriska skolan (Ackesjö et al., 2017; Falkner & Ludvigsson, 2016). Dock är det fortfarande osäkert hur detta ska och kan gå till då denna undervisningspraktik inte är särskilt beforskad. Det finns också en oro bland lärare på fritidshem över att undervisningen ska bli alltför ”skollik” och utformas till förmån för skolan (Hippinen Ahlgren, 2021). Det finns således en kunskapslucka om hur undervisning kan bedrivas på fritidshemmet.

Det finns också aspekter som komplicerar fritidshemslärares undervisningsuppdrag. I sin avhandling beskriver Jonsson (2021) barngruppernas ökande storlek som gör att lärarna har väldigt lite tid för var och en av eleverna. Även Dahl (2014) visade i sin avhandling att de allt större barngrupperna har gjort att arbetet i fritidshem många gånger oftare handlar om att överblicka och kontrollera än att undervisa (Dahl, 2014; Jonsson, 2021) vilket enligt Falkner och Ludvigsson (2019) leder till att lärarna utvecklas till fyrkantiga logistiker för att klara av sitt uppdrag. Lärarna strävar dock efter ett tydligt ledarskap och att samtidigt arbeta relationsskapande och skapa trygghet för eleverna. Relationer och relationsskapande arbete framhålls trots allt som centralt i lärarnas undervisningsuppdrag (Dahl, 2014; Lager, 2018; Jonsson, 2021).

En relevant fråga är vad som sätts på spel när en frivillig pedagogisk verksamhet, historiskt impregnerad med värden som omsorg, relationer, vardagsliv, barns aktörsskap och meningsskapande, omvandlas till en utbildningspolitisk arena för undervisning och kunskapseffektivitet. Även om olika utbildningspolitiska diskurser trängs med varandra i fritidshemmet visar tidigare forskning att den socialpedagogiska diskursen bestående av omsorg och utveckling av relationella förmågor är svår att tränga undan. Lärarnas undervisningsuppdrag kan därmed framför allt förstås som att skapa förutsättningar för barnens lärande *och* relationsskapande (jfr Jonsson, 2021; Lager, 2018).

### Undervisning ur ett relationellt perspektiv

Det finns forskning som betonar relationella aspekter av lärares undervisningsuppdrag tillika lärares relationskompetens som en nödvändig förutsättning för all undervisning. I sin avhandling har Frelin (2010) studerat hur lärare från förskola till gymnasiet reflekterar över sitt arbete med att etablera och upprätthålla relationer till enskilda elever samt mellan elever. Frelins utgångspunkt är att utbildning kan ses som resultatet av en aktivitet av meningsskapande mellan elev och lärare i ett utrymme som kan vara svårt att kontrollera. Det är situationen i sin helhet som betraktas som undervisning (jfr von Wright, 2000). En undervisningsrelation är en ömsesidig lärar-elev-relation där undervisning görs möjlig. För att denna situation ska kunna förverkligas krävs att

den förhandlas. Studien visar att förtroende, medmänsklighet och omtanke om elevens självbild är relationella förutsättningar som krävs för undervisning. Frelins resultat visar att lärare i alla årskurser använder ett liknande relationellt språk, vilket indikerar en gemensam kärna i lärares yrkeskompetens (Frelin, 2010).

I sin bok om relationell pedagogik resonerar Aspelin och Persson (2011) om denna kompetens som yrkeskunnande-i-relation. Betydelsen av lärares relationer med eleverna framkommer i flera andra studier. Inte minst i Hatties metastudie (2009) beskrivs just lärare-elev-relationen som en viktig framgångsfaktor för elevernas prestationer. Sandvik (2009) slår i sin avhandling fast att lärares relationskompetens alltmer har kommit att betraktas som nödvändig för den didaktiska kompetensen. I en stor kunskapsöversikt publicerad för danska utbildningsministeriet menar Nordenbo med kollegor (2008) att denna kompetens till och med är mer betydelsefull än ledarkompetens och undervisningskompetens när det kommer till elevers kunskapsresultat.

Dahls (2014) avhandling visar att lärare i fritidshem skapar flera olika villkor för relationer i arbetet med barnen. En intention är att vara relationellt nära barn. Lärarna menar att de försöker anpassa sig efter barnen, vara flexibla och möta barnen där de är. För att bygga förtroende framhåller pedagogerna olika tillvägagångssätt, exempelvis att göra sig tillgänglig, berömma, hålla löften och eftersträva dialog, vilket kan bidra till ett ömsesidigt förtroende. Lyhördhet och att visa tilltro är centrala aspekter då möten med barn kan vara oväntade och omöjliga att förutse. Att komma nära barn står i kontrast till att övervaka barn. Studien visar samtidigt att övervakning och kontroll ändå är en stor del av lärarnas arbete med barns relationer.

Gardesten (2016) diskuterar i sin avhandling att det relationsskapande uppdraget inte går att frånsäga sig utan tillhör det vuxenansvar som ingår i den nödvändiga grunden för en lärare och är en viktig del av lärares yrkesetik. Det finns ett inbyggt handlingsimperativ i lärares uppdrag. Utöver uppdraget att undervisa, som också inbegriper stödjande, bedömande och kontrollerande funktioner, finns alltid dimensioner av omsorg och fostran under lektioner, raster och samlingar – oavsett lärarkategori (2016). Relationen mellan lärare och elev är alltså central för lärares yrkeskunnande oavsett skol- och verksamhetsform. Dock framhålls ofta den relationella kompetensen som ett särskilt yrkeskunnande för just lärare i fritidshem, samtidigt som studier visar att det saknas ett gemensamt yrkesspråk och en gemensam förståelse om dess praktik (Dahl, 2014; Hjalmarsson, 2010; Jonsson, 2021). Här kan föreliggande studie bidra med kunskap om vilka relationella aspekter som framträder i lärarnas beskrivningar av fritidspedagogisk undervisning.

### **Syfte och frågeställningar**

Ur tidigare forskning om lärares perspektiv på fritidshem (ex. Dahl, 2014; Jonsson, 2021; Lager, 2018) framstår de relationella dimensionerna som centrala för lärares undervisningsuppdrag. Inte minst framträder vad som skulle kunna beskrivas som lärares pedagogiska takt som ett relationellt fundament i undervisningen. Syftet med

denna studie är därför att skapa kunskap om de relationella aspekter som framträder i lärares beskrivningar av fritidspedagogisk undervisning. Studien guidas av följande forskningsfrågor:

- Hur beskriver lärarna att de genomför fritidspedagogisk undervisning?
- Hur framträder lärarnas pedagogiska takt i beskrivningarna av fritidspedagogisk undervisning?

### **Teoretisk tolkningsram**

Det finns olika teoretiska definitioner av undervisning. Carlgren (2015) menar att undervisning handlar om att rekonstruera kunskap, vilket sker genom att läraren omvandlar kunskap till ett undervisningsinnehåll tillsammans med elevgruppen genom gemensamt (åter)skapande och (åter)upptäckande. Undervisning kräver därför samspel och aktivt agerande från de som deltar. I föreliggande studie utgår vi ifrån begreppet *pedagogisk takt* för att synliggöra de mellanmännsliga aspekter som framträder i det pedagogiska mötet och samspelet mellan lärare och elever i fritidshemmets undervisning.

Taktbegreppet handlar om lärares förmåga att anpassa sitt handlande till situationen som uppstår, om att i stunden avgöra vad som är det bästa för eleven (Lövlie, 2007) vilket gör begreppet intressant att använda för att belysa relationella värden i undervisning (Ljungblad & Rinne, 2020) på fritidshem. Pedagogisk takt handlar enligt Lövlie (2007) om tillit, respekt och erkännande och om att ha en öppen hållning i undervisningssituationen. Genom att ta analytisk utgångspunkt i detta teoretiska fält blir relationen och gemenskapen central, eftersom takten blir synlig som ett gensvar och som följsamhet mellan deltagarnas sociala samspel i undervisningssituationen. Det är i den gemensamma mötesplatsen mellan lärare och elever som takten förnimms (Lövlie, 2007).

Vanligtvis beskrivs takt som ett psykologiskt fenomen och en personlig förmåga (van Manen, 1991). Forskning om yrkeskunnande-i-relation (Aspelin & Persson, 2011; Nordenbro et al., 2008; Sandvik, 2009) benämner relationsskapandet närmast som en lärarkompetens. Lövlie (2007) framhåller istället mötet mellan människor i vilket takt kan betraktas som ett sätt att vara snarare än en metod eller en förmåga. Takten kan fångas i en rörelse, blick eller en kommentar och handlar inte främst om lärarens sociala färdigheter utan om deltagande och kommunikation i en gemenskap (Lövlie, 2007). Utifrån det relationella perspektivet kan lärarens pedagogiska takt därmed förstås som lärares följsamhet och gensvar gentemot eleverna, något som växer fram ur lärarens hållning som ett resultat av hur läraren relaterar till sina elever (Jons, 2016; Ljungblad, 2016). Därmed blir begrepp som respekt, tillit och erkännande centralt för lärares takt (Lövlie, 2007) men också närvaro, emotionell lyhördhet (Bredmar, 2014) och autenticitet, dvs. att eleverna tas på allvar och att läraren etablerar relationer med eleverna på ett respektfullt sätt (Fibæk Laursen, 2004; Jons, 2016).



Takten visar sig när läraren känner in eleverna och genom kommunikation och relationellt deltagande förändrar situationen. Läraren intar därmed en relationell position i vilken eleven tillåts framträda som ett subjekt med aktörskap och möjligheter att handla och påverka. Lärarens pedagogiska blick blir därmed riktad mot eleven och öppen för utforskande samtal (Ljungblad, 2016). På så vis kan också eleverna skapa oväntade situationer och vändningar i undervisningssituationen (Ljungblad & Rinne, 2020). Frelin (2010) menar att det i undervisningen skapas ett utrymme som ingen, eller alla, har kontroll över. Det innebär att lärarens roll blir att agera i en oförutsägbar skärningspunkt där allt kan hända.

Van Manen (2015) lägger utifrån sin fenomenologiska utgångspunkt till fler dimensioner av taktbegreppet. I hans beskrivningar riktas fokus mot lärarens finkänslighet och lyfter fram anpassningsförmåga, lyhördhet och omsorg för elevens behov. Van Manen (2015) menar att lärarens pedagogiska seende kan synliggöra det osynliga. Detta innebär att den taktfulla läraren har en förmåga att snabbt kunna anpassa sitt agerande efter situationen. Pedagogisk takt kännetecknas således av lärarens ödmjuka handlande i situationen och en samtidig öppenhet inför olika möjliga (och oväntade) sätt att agera. Denna utgångspunkt, det vill säga öppenheten, lyhördheten och anpassningsförmågan, innebär också att lärarnas pedagogiska takt kan beskrivas och förstås på olika vis utifrån olika situationer.

Genom att utgå ifrån ramverket om pedagogisk takt finns därmed potential att empiriskt illustrera den relationskomplexa (jfr Bredmar, 2014) undervisningsverklighet lärare i fritidshem hanterar dagligen. Taktfullheten är situationsbunden och omedelbar och kan illustrera hur läraren arbetar inlyssnande och följsamt när undervisning genomförs. Samtidigt kan det frirum som lärare alltid har, där de kan välja hur de vill relatera till sina elever, illustreras.

## Genomförande och analys

Studien genomfördes inom ramen för forsknings- och utvecklingsprogrammet *Fritidshemmets Pedagogiska Uppdrag*<sup>1</sup>, vilket innebar att respondenturvalet för studien var på förhand givet. I programmet ingick 76 lärare i fritidshem verksamma på 31 skolor i fyra olika kommuner/stadsdelar vid studiens genomförande. Arbetslivserfarenheten inom gruppen sträckte sig från några månader (nyutexaminerade lärare) till flera decennier (fritidspedagoger med examen från 1980-talet). I denna text kallas alla respondenter för *lärare i fritidshem* oavsett utbildningsbakgrund.

Det empiriska materialet i denna artikel består av individuellt skrivna reflektioner som samlats in vid två olika tillfällen med några månaders mellanrum. Vid det första tillfället fick lärarna beskriva *när, var, hur* och *vad* de undervisar om. Vid det andra tillfället fick samma lärargrupp i uppgift att beskriva konkreta exempel på planerad och genomförd undervisning på fritidshemmet samt oförutsedda händelser som låg

<sup>1</sup> Finansierat av Ifous (Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola) 2019–2022.



till grund för oplanerad genomförd undervisning. Tillsammans ger de båda datainsamlingarna en god empirisk grund för beskrivningen av relationella aspekter av fritidspedagogisk undervisning.

Studien utgår från Vetenskapsrådets etiska principer (2017). Respondenterna informerades vid FoU-programmets start om forskningsdelens syfte. För att samla in reflektionerna på ett sätt där anonymitet garanterades konstruerades ett digitalt formulär i programmet Sunet Survey. En individuell inloggning till systemet mejlades ut till deltagarna som de använde för att logga in i systemet och skriva in sina reflektioner. Materialet som kom oss forskare tillhanda var därmed helt anonymiserat i enlighet med Vetenskapsrådets etiska principer (2017). Genom att logga in och skriva sina reflektioner gavs samtycke till deltagande i studien. Efter påminnelser inkom skriftliga reflektioner från 48 av de deltagande lärarna vid första tillfället, och från 49 av de deltagande lärarna vid det andra tillfället. Sammanlagt har alltså 97 skriftliga reflektioner analyserats. Hur många av reflektionerna som kommer från samma lärare är dock omöjligt att svara på grund av anonymiseringsprocessen i det webbaserade programmet.

Inledningsvis har alla reflektioner som inkommit lästs noggrant flera gånger. Efter läsningarna har materialet analyserats med hjälp av kvalitativ innehållsanalys (Braun & Clarke, 2006; Wilkinson, 2011). I analyserna identifierades en variation av hur lärarna intar olika relationella positioner i den undervisning som beskrivs. Dessa reflektioner valdes ut för vidare analys. I den fortsatta analysen framträdde kritiska markörer för pedagogisk takt i beskrivningarna av undervisningen. En kritisk markör utmärks här av lärarnas olika position i relation till eleverna och i relation till innehållet i undervisningssituationen, exempelvis att *föra* eller *följa* undervisning. De kritiska markörerna funna i lärarnas reflektioner skapade tre teman. Då dessa fångar centrala aspekter i empirin i relation till forskningsfrågorna representerar de empiriska svar (Braun & Clarke, 2006) och illustrationer på hur undervisning genomförs och hur lärarnas pedagogiska takt framträder i beskrivningarna:

- Att föra och leda undervisning
- Att följa och fånga undervisning
- Att ta gemensamt ansvar i undervisningen

I föreliggande studie har ett fåtal empiriska exempel valts ut som illustrationer. De utvalda reflektionerna syftar inte till att ge en helhetsbild på fritidspedagogisk undervisning som kan generaliseras, snarare ska de betraktas som ett urval av, och återkommande variationer på, vanligt förekommande beskrivningar av hur lärare låter sin pedagogiska takt framträda i undervisningen.

## Resultat

Pedagogisk takt handlar om att läraren har en öppen hållning till eleverna i undervisningssituationen och framträder när läraren känner in eleverna och förändrar det

som sker – eller låter eleverna förändra det som sker. Det handlar alltså om att inta en relationell position där eleven tillåts framträda som ett subjekt med möjligheter att påverka. Följande resultatdel presenterar analysens tre teman som på olika vis illustrerar hur undervisning genomförs och hur lärarnas pedagogiska takt framträder i beskrivningarna: *Att föra och leda undervisning*, *Att följa och fånga undervisning* och *Att ta ett gemensamt ansvar i undervisningen*.

### **Att föra och leda undervisning**

Det första temat handlar om *att föra och leda* fritidspedagogisk undervisning. Här beskrivs läraren ha huvudansvar för planering och genomförande av undervisningen. Här framträder reflektioner om att leda och visa vägen för eleverna:

För mig är det viktigt att vara tydlig, göra visa/själv, statuera exempel och på så sätt försöka få med alla i mina förklaringar. Innehållet är kombination av vad vi vill att barnen ska prova på/lära sig och vad vi ser vad som intresserar dem och känns aktuellt.

I reflektionen framstår tydlighet som en strategi, att framstå som exempel och att rikta elevernas blick mot det som är planerat. Samtidigt framstår ett mått av *pedagogisk känslighet* och en *pedagogisk blick* som centralt. Det beskrivs hur undervisningen kan förändras genom lärarens känslighet för vad som är aktuellt, vad som intresserar eleverna och vad som fångar deras intresse:

Vi har en utflyktsdag och hela fritidsgruppen går genom skogen för att komma till en parklek. En elev stannar upp och pekar på något på marken. – *Titta blåsippor!* Alla stannar upp, vi börjar prata om hur fina de är och vilken fin färg [de har]. Jag frågar om de vet något om blåsippor och eleverna berättar vad de kan, om deras blad, att de är vårblommor och att de inte får plockas. Jag frågar vidare och berättar att de är "Fridlysta" och att de inte får plockas. Vi stannar en kort stund går sedan vidare genom skogen. Här är ett exempel i hur man fångar lärande i stunden. Vi hade haft tema Vårblommor tidigare under våren, och jag ville checka av om eleverna hade koll på Blåsippan.

Att föra och leda undervisning handlar om att organisera undervisning utifrån ett innehåll som läraren bedömer som betydelsefullt i linje med en målstyrd undervisning. Citaten ovan illustrerar beskrivningar av hur läraren engagerar eleverna utifrån det innehåll som läraren har för avsikt att förmedla. Avsikten är att utveckla elevernas kunnande, de ska lära sig något om något. Respondenten beskriver att undervisning sammankopplas med att vara tydlig genom instruktioner samt att använda sig själv som förebild för att förtydliga ett innehåll.

Lärarens pedagogiska takt (jfr Lövlie, 2007) framträder inom detta tema genom hur lärarens *pedagogiska blick* riktas mot eleven. Läraren beskriver sig vara öppen för utforskande samtal. Samtidigt innehåller undervisningen ett mått av *pedagogisk*

*känslighet* då läraren beskriver hur hen anpassar undervisningen efter barnens nyfikenhet och/eller intresse. Reflektionerna visar att eleverna kan förändra den planerade undervisningen då de träder in som subjekt. Här illustreras således ett frirum (jfr von Wright, 2000) där läraren kan välja att stanna upp och bemöta eleven eller ignorera det som sker. Detta frirum verkar baseras på lärarens pedagogiska takt. I det gemensamma mötet mellan lärare och elev anpassas och förändras undervisningen utifrån elevernas frågor. När lärarens pedagogiska blick är öppen för det oväntade kan undervisningen ta en ny riktning utifrån elevernas intressen.

### Att följa och fånga undervisning

Det andra temat handlar om att *följa och fånga* fritidspedagogiska undervisningsmöjligheter:

För mig är undervisning någonting som fortgår hela tiden, i alla situationer. Det är en process som måste ligga latent i bakhuvudet hos dig som pedagog när du befinner dig i elevgruppen. Jag anser att även i de allra simplaste situationer uppstår undervisningssituationer där du som pedagog kan utnyttja situationen för att skapa en undervisningsmöjlighet.

Här framträder något mer än den pedagogiska blicken och känsligheten som tidigare har beskrivits. För att kunna bedriva denna form av undervisning, som bygger på en slags oförutsägbarhet, verkar det även krävas återkommande *taktbyten*. Här handlar det framför allt inte om att läraren planerar och genomförd målstyrd undervisning. Snarare beskrivs hur läraren följer det som sker i elevgruppen och fångar undervisningssituationerna ”i farten”:

Undervisningen kan ske ”när som helst” på fritidshemmet genom styrda aktiviteter och vardagliga händelser. Där tror jag att det finns en säregenskap hos Lärare i fritidshem, nämligen förmågan ”att fånga lärandet i farten” som inte är planerad. Detta skapar ett lärande för eleverna som många gånger sker på baserad livserfarenhet istället för att visa en film eller en bild som speglar en liknande situation. Som lärare i fritidshem så behöver jag läsa av situationer i undervisningen om jag behöver delta själv, vara nära eller ta några steg tillbaka för att inte påverka lärandesituationen för mycket.

För att kunna skapa en undervisningsmöjlighet i situationen krävs, förutom den pedagogiska blicken, ett stort mått av följsamhet till elevgruppen. Läraren behöver befinna sig mitt i gruppen så att hen kan agera snabbt för att fånga de möjligheter till undervisning som uppstår i vardagen. För att kunna nyttja situationen krävs taktbyten, där läraren riktar sitt fokus åt olika håll och olika situationer beroende på elevernas egna aktiviteter i de stora barngrupperna på fritidshemmet. Taktbytet beskrivs också innebära att kunna läsa av och vara klar över behovet av att å ena sidan ta ett steg tillbaka, å andra sidan att träda in i elevernas aktiviteter för att kunna ta vara på den undervisningsmöjlighet som uppstår.

Taktbyten verkar handla om lärarens anpassningsförmåga och lyhördhet (jfr van Manen, 1991, 2015) både för elevens behov och för situationen. Här beskrivs lärarens pedagogiska blick som viktig för att synliggöra de ”osynliga” processer som sker i elevgruppen och för att omvandla dem till undervisningssituationer genom taktbyten. Att följa och fånga undervisning verkar karaktäriseras av oväntade undervisningssituationer som sker ”när som helst” och är svåra att målstyra. Målorienteringen är snarare något som sker i stunden – eller efter att undervisningen är genomförd. Snarare karaktäriseras de ständiga taktbytena i denna form av undervisning av en *oförutsägbarhet* där uppmärksamhet riktas mot elevgruppens egna aktiviteter och intressen, något som kan te sig komplicerat i dagens stora elevgrupper på fritidshemmet. För att fånga en händelse bland eleverna, som kan omvandlas till en undervisningssituation, verkar det krävas en uppmärksam och lyhörd lärare som interagerar med eleverna.

### **Att ta gemensamt ansvar i undervisningen**

Det tredje temat handlar om hur elever och lärare tar *gemensamt ansvar* för den fritidspedagogiska undervisningen. Lärarna beskriver hur de inledningsvis skapar ramar för undervisningen för att sedan ge eleverna stor plats och handlingsutrymme. Lärarens roll beskrivs som handledande och att skapa gemensam kunskap tillsammans blir en central utgångspunkt:

Lärandet ska kännas stimulerande och spännande även [som] ett gemensamt ansvar för elev och pedagog. Legostaden är ett just ett projekt utmana och locka eleverna till samspel och samarbete. Pedagogerna ställde upp flera stora bord mitt i fritidsrummet, en stor karta sattes upp på väggen. Här skulle staden ”Ocean street” [fritidshavet] byggas. Eleverna var fundersamma: skapa en stad där det bara fanns vägar utsatta från början? Eleverna började bygga sina hus men kom underfund med att det behövdes en skola och ett fritidshem. Vad behövdes mer? Det blev många diskussioner. Det byggdes en skatepark, ett fik, ett djursjukhus. Flera invånare tyckte att borgmästaren var skum och krävde omval. Vi pedagoger fångade upp frustrationen och resonerade med invånarna. Hur skulle vi gå vidare? Det skapades flera olika partier, det sattes upp valaffischer på fritids väggar med partiernas olika vallöften. Borgmästaren lovade glass till dem som röstade på honom. Alla som hade ett hus i staden fick rösta. Partiet som vann, efter stor debatt, lovade att staden skulle få ett sjukhus, att alla fick riva sina egna byggen utan att fråga alla grannar och att borgmästarens skrytbygge skulle rivas. Tanken var att hålla på några veckor men under två månader byggdes och revs det i denna stad, eleverna ville aldrig sluta. Eleverna tog med sig sina kunskaper från skolan, samhällskunskapen, det var valtider då. Vi hade många långa diskussioner om regler och etik. Några skapade film med ”stop motion” med sina legofigurer och filmerna visades senare som fredagsfilm på fritids.

I exemplet ovan beskrivs hur den fritidspedagogiska undervisningen handlar om att fånga upp, resonera och iscensätta olika händelser för att driva projektet framåt

tillsammans med eleverna. Exemplet visar att målstyrd och planerad undervisning kan växa ytterligare i relationen och diskussionen mellan lärare och elev. Undervisningen kan beskrivas som interaktiv, relationell och dialogisk, och elevernas egna perspektiv blir centrala.

Lärarens pedagogiska takt beskrivs här som att vara inlyssnande, följsam och att i undervisningen ge eleverna möjlighet att framträda som subjekt (jfr Ljungblad, 2016). Men det verkar också kräva något mer än pedagogisk blick, känslighet och taktbyten. I det empiriska exemplet ovan, där lärare och elever tar gemensamt ansvar, beskrivs även att *öppenhet* och *tillit* krävs. Även om utgångspunkten i projektet verkar bygga på en genomtänkt planering, beskrivs det att det finns öppningar för elevernas egna handlingsimperativ – eleverna kan förändra det som sker. För att eleverna ska kunna träda fram och påverka krävs alltså öppenhet från lärarna. Denna öppenhet kan också innebära att eleverna skapar oväntade situationer som kan omkullkasta all planering. Den pedagogiska takten innebär därför ett stort mått av tillit till elevernas förmåga att ta ansvar för det som sker. Öppenheten och tilliten bygger på ett gemensamt engagemang och ansvarstagande för undervisningen, inom vilken motivation förmodligen också är en viktig faktor.

## Diskussion och slutsatser

I föreliggande studie har intresset riktats mot beskrivningar av hur fritidspedagogisk undervisning genomförs och hur lärarnas pedagogiska takt framträder i dessa beskrivningar. Den pedagogiska takt som identifieras i beskrivningarna baseras på flera olika aspekter såsom blick, känslighet, taktbyten, oförutsägbarhet, tillit och öppenhet. Analysen av empirin ger följande resultat:

<b>Hur beskrivs att fritidspedagogisk undervisning genomförs?</b>	<b>Hur framträder lärarnas pedagogiska takt i beskrivningarna av fritidspedagogisk undervisning?</b>
Genom att föra och leda undervisning	<i>Pedagogisk blick &amp; Pedagogisk känslighet</i> skapar ett frirum där läraren kan välja att stanna upp och tillmötesgå eleven eller ignorera det som sker
Genom att följa och fånga undervisning	<i>Taktbyten &amp; Oförutsägbarhet</i> kan synliggöra de ”osynliga” processer som sker i elevgruppen och omvandla dem till undervisningssituationer
Genom att ta gemensamt ansvar i undervisningen	<i>Öppenhet &amp; Tillit</i> skapar gemensamt engagemang och ansvarstagande för undervisningen där allt kan ske

Genomgående beskrivs att det inte alltid är lärarna som initierar och utvecklar fritidspedagogiska undervisningssituationer. Snarare beskrivs hur lärarna kan lämna över undervisningsramarna till eleverna (som när lärare och elever tar gemensamt ansvar för undervisningen) eller utgå ifrån det som eleverna själva initierar (som när lärarna följer och fångar undervisning).

I lärarnas beskrivningar framträder vikten av att fånga ögonblicket. Ett sådant förhållningssätt handlar om att ha ett här-och-nu-fokus, och att tillåta sig själv att stanna upp och fånga just det ögonblick när barnet visar intresse och nyfikenhet för ett innehåll och att i samband med detta skapa förutsättningar för ett utforskande samtal. Lärarnas beskrivningar ger vid handen att fritidspedagogisk undervisning är en ständigt pågående process som handlar om ett *vi* och ett *tillsammans*. Analysen visar att det ofta finns en intention om ett specifikt lärande i lärarnas beskrivningar, men samtidigt att det finns en öppenhet och tillit till eleverna som beskrivs skapa en oförutsägbarhet för lärarna att hantera inom ramen för undervisningen. Sammantaget visar analysen att fritidspedagogisk undervisning kan förstås i ljuset av en taktfull lärare som kan fånga både det synliga och det osynliga och anpassa sig till en oväntad situation.

Lärare i fritidshem befinner sig i en komplex undervisningsverklighet som bjuder på utmaningar. Som tidigare nämnts (ex. Gustafsson Nyckel, 2020; Holmberg, 2018) är fritidshemmet idag placerat i ett spänningsfält mellan tradition och nya utbildningspolitiska intentioner med sitt fokus på kunskapseffektivitet. En utmaning som går att problematisera utifrån denna studies resultat är hur denna undervisning, som baseras på att fånga oväntade situationer inom ett stort frirum, kan bidra till att *alla* elever också uppnår läroplanens kunskapsmål för den obligatoriska skolan (jfr Falkner & Ludvigsson, 2016). Å ena sidan får elevernas handlingsimperativ stor plats i den beskrivna undervisningen. Kan denna undervisning då bli alltför fri och oförutsägbar? Å andra sidan krävs att den fritidspedagogiska undervisningen är styrd mot nationella mål. Men vad händer om läraren är alltför fokuserad på att nå ett särskilt mål och inte tillräckligt uppmärksam på de oväntade ögonblicken, eller inte ser ögonblicken som möjliga undervisningstillfällen som kan styras mot mål? Även om relationer och relationsskapande processer är centrala för undervisningen i alla skol- och verksamhetsformer (jfr Aspelin & Persson, 2011; Gardesten, 2016) verkar detta relationella fokus vara extra centralt inom den fritidspedagogiska undervisningen. Ett relationellt fokus står inte i motstånd till en mer kunskapsorienterad undervisning – men intressant för fortsatt forskning är ändå att studera på vilket sätt den relationellt orienterade och situationsstyrda undervisningen på fritidshemmet kan bidra till alla elevers lärande och växande.

Lärares pedagogiska takt skulle kunna beskrivas på olika sätt i olika situationer. Framför allt verkar taktfullheten vara situationsbunden och omedelbar, och den skapar på så vis olika förutsättningar för undervisningen. Lärare i fritidshem verkar behöva vara öppna för att vända blicken mot ett gemensamt kunskapande inom vilket eleverna bemöts som subjekt. I det gemensamma mötet kan läraren välja att stanna upp och bemöta eleven eller ignorera det som sker. När den pedagogiska blicken är framåtriktad och öppen för elevernas och undervisningens alla överraskningar beskrivs hur den fritidspedagogiska undervisningen ter sig som en välregisserad dans där lärare och elever växlar för och följer och där ett gemensamt ansvar tas genom de inblandades öppenhet, tillit och pedagogiska takt.



## Författarbiografi

**Helena Ackesjö** är Fil.Dr. & docent i pedagogik vid Institutionen för Pedagogik och Lärande på Linnéuniversitetet. Helenas forskning kretsar runt professionens uppdrag, arbete och villkor samt möte med policy i förskoleklass och fritidshem, samt barns övergångar mellan de olika skol- och verksamhetsformerna.

**Marianne Dahl** är Fil.Dr. & lektor i pedagogik vid Institutionen för Didaktik och Lärares Praktik på Linnéuniversitetet. Mariannes forskning kretsar runt barns sociala liv och lärares pedagogiska arbete med barns relationer på fritidshemmet samt utvecklingsarbete och verksamhetsutveckling på fritidshem.

## Referenser

- Ackesjö, H., Berggren, J., Dahl, M., Ellborg, K., Friman, P.-O. & Koskenkorva, K. (2017). *Entreprenöriell fritidspedagogik*. Liber.
- Ackesjö, H. & Haglund, B. (2021). Undervisning i fritidshem: Intentionalitet, situationsstyrning och inbäddning. *Utbildning och Lärande*, 15(1), 69–87.
- Andersson, B. (2013). *Nya fritidspedagoger – i spänningsfältet mellan tradition och nya styrförmer* [Doktorsavhandling]. Umeå universitet.
- Aspelin, J. (1999). *Klassrummets mikrovärld* [Doktorsavhandling]. Lunds universitet.
- Aspelin, J. (2017). In the heart of teaching. A two-dimensional conception of teachers' relational competence. *Educational Practice and Theory*, 39(2), 39–56. <https://doi.org/10.7459/ept/39.2.04>
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Gleerups.
- Boström, L., Hörnell, A. & Frykland, M. (2015). Learning environments at leisure-time centres in Sweden: A comprehensive survey of staff perceptions. *International Journal for Research on Extended Education*, 3(1), 5–18. <http://dx.doi.org/10.3224/ijree.v3i1.19578>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bredmar, A.-C. (2014). *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet* [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Carlgrén, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Daidalos.
- Dahl, M. (2014). *Fritidspedagogers handlingsrepertoar. Pedagogiskt arbete med barns olika relationer* [Doktorsavhandling]. Linnéuniversitetet.
- Falkner, C. & Ludvigsson, A. (2016). *Fritidshem och fritidspedagogik: En forskningsöversikt*. Sveriges Kommuner och Landsting Kommunförbundet Skåne.
- Falkner, C. & Ludvigsson, A. (2019). Fritidshem – ett gränsland i utbildningslandskapet. Lärare i fritidshems institutionella identitet. *Nordisk tidskrift för pedagogikk og kritikk*, (5), 13–26. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1181>
- Fibæk Laursen, P. (2004). *Den autentiska läraren. Bli en bra och effektiv undervisare – om du vill*. Liber.
- Frelin, A. (2010). *Teachers' reational practices and professionalism* [Doktorsavhandling]. Uppsala universitet. SwePub. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-112975>
- Gardesten, J. (2016). *"Den nödvändiga grunden": Underkännanden och erkännanden under lärarutbildningens verksamhetsförlagda del* [Doktorsavhandling]. Linnéuniversitetet.
- Gustafson Nyckel, J. (2020). Vägen mot det undervisande fritidshemmet. I B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel & K. Lager (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid* (s. 59–87). Gleerups.
- Haglund, B. (2016). Fritidshemmets vardagspraktik i ett nytt diskursivt landskap. *Educare*, (1), 64–83.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning a synthesis of over 800 metaanalyses relation to achievement*. Routledge.
- Hippinen Alhgrén, A. (2021). *Lärare i fritidshems undervisningskunskap: undervisningshandlingar i interaktion mellan lärare och barn* [Licentatuppsats]. Stockholms universitet DiVA. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-196905>



- Holmberg, L. (2018). *Konsten att producera lärande demokrater* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet. DiVA. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-151870>
- Hjalmarsson, M. (2010). Fritidspedagogers skattning av sitt yrkeskunnande – resultat från en nationell enkätundersökning. *KAPET, Karlstads universitets pedagogiska tidskrift*, 6(1), 39–58.
- Jons, L. (2016). Pedagogisk takt. Subtila dimensioner i seminarieledarens lärarskap. I M. Cronqvist & A. Maurits (Red.), *Det goda seminariet. Forskarseminariet som lärandemiljö och kollegialt rum*. Makadam.
- Jonsson, K. (2021). *Socialt lärande i fritidshemmet – en intervjustudie med fritidshemspersonal och fritidshemsrektor*. [Doktorsavhandling]. Mälardalens Högskola.
- Lager, K. (2018). Att undervisa i fritidshem. *Educare – Vetenskapliga Skrifter*, (2), 51–68.
- Ljungblad, A.-L. (2016). *Takt och hållning – en relationell studie om det oberäknligen i matematikundervisningen* [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Ljungblad, A.-L. & Rinne, I. (2020). Pedagogisk takt synliggör komplexiteten i läraryrkets relationella dimension. *Nordisk tidskrift för pedagogikk og kritikk*, (6), 158–173. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1883>
- Lövlie, L. (2007). Takt, humanitet och demokrati. IY. Boman, C. Ljunggren & M. von Wright (Red.), *Erfarenheter av pragmatism* (s. 77–104). Studentlitteratur.
- Nordenbo, S.-E., Søgaard Larsen, M., Tiftikçi, N., Wendt, E. & Østergaard, S. (2008). *Teacher competences and pupil achievement in pre-school and school. A systematic review carried out for The Ministry of Education and Research, Oslo*. Danish Clearinghouse for Educational Research, School of Education, University of Aarhus. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.170.3707&rep=rep1&type=pdf>
- Närvänen, A. L. & Elvstrand, H. (2014). På väg att (om)skapa fritidshemskulturer. Om visioner, gränsdragningar och identitetsarbete. *Barn – Forskning om barn og barndom i Norden*, (3), 9–25. <https://doi.org/10.5324/barn.v33i3.3498>
- Rinne, I. (2017). Relationella och emotionella aspekter av betygsättning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 22(3–4), 166–183.
- Roberts, P. (2020). More than measurement. Education, uncertainty and existence. I P. Howard, T. Saevi, A. Foran & G. Biesta (Red.), *Phenomenology and educational theory in conversation. Back to education itself* (s. 63–74). Routledge.
- Saar, T., Löfdahl, A. & Hjalmarsson, M. (2012). Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem. *Nordisk barnehageforskning*, 5(3), 1–13. <https://doi.org/10.7577/nbf.315>
- Sandvik, M. (2009). *”Jag har hittat mig själv och barnen”*. *Barnträdgårdslärares professionella självutveckling genom ett pedagogisk-psykologiskt interventionsprogram* [Doktorsavhandling, Åbo Akademi.] <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-509-5>
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Althouse.
- van Manen, M. (2015). *Pedagogical tact*. Left Coast Press.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- von Wright, M. (2000). *Vad eller vem. En pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Daidalos.
- Wilkinson, S. (2011). Analysing focus group data. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research. Issues of theory, method and practice* (s. 168–184). Sage.