

# Fritidshemmets relationella pedagogik

**Med utrymme för sociala processer,  
samtal och elevperspektiv**

**Av: Nina Siirtola och Jenna Heiska**

Handledare: Krystof Kasprzak  
Södertörns högskola | Institutionen för lärarutbildningen  
Examensarbete, 15 hp  
Grundlärarutbildning med interkulturell profil med inriktning mot arbete i  
fritidshem, arbetsintegrerad utbildning, 180 hp  
Fritidspedagogiskt område 7 | vårterminen 2024



SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA | STOCKHOLM  
sh.se

**Title:** The leisure-time centre's relational pedagogy - With room for social processes, conversations and student perspectives

**Abstract**

The purpose with this essay is to shine a light on the social mission of the leisure-time centre's, which today includes the majority of Sweden's children between the ages of 6 and 9. We wish to contribute to discussions concerning the leisure time center as a social arena alongside the school's teaching arena, as well as how relational pedagogy is allowed to co-exist alongside the goal-directed theoretical learning. Furthermore, we want to delve deeper into relational pedagogy and highlight how it can support students' social development during both school and leisure-time education through formal and informal learning. In addition, with the support of childhood sociology, we will examine how the student's perspective is given opportunity and room in the teaching context linked to their social relationships. Furthermore, we will reflect on challenging situations with students, conflict management and the social processes that students participate in, on a daily basis. Finally, we will discuss how the relational pedagogy has contributed to our professional competence development with support in four years of work-integrated studies.

**Keywords:** Leisure-time centre's, relational pedagogy, social relations, participatory observation, teaching, conflict management

**Titel:** Fritidshemmets relationella pedagogik - Med utrymme för sociala processer, samtal och elevperspektiv

**Författare:** Nina Siirtola och Jenna Heiska

**Handledare:** Krystof Kasprzak

### **Sammanfattning**

Syftet med denna vetenskapliga essä är att belysa fritidshemmets sociala uppdrag som idag innefattar majoriteten av Sveriges barn mellan åldrarna 6 och 9. Vi vill bidra till diskussioner kring fritidshemmet som en social arena vid sidan av skolans undervisningsarena, samt hur den relationella pedagogiken tillåts samexistera vid sidan om det målstyrda teoretiska lärandet. Vidare vill vi fördjupa oss inom den relationella pedagogiken och belysa hur den kan stötta elevers sociala utveckling under såväl skol- som fritidshemsundervisning genom formellt och informellt lärande. Dessutom kommer vi med stöd i barndomssociologin undersöka hur elevens perspektiv får utrymme i undervisningssammanhang kopplat till deras sociala relationer. Vidare kommer vi att reflektera över utmanande elevsituationer, konflikthantering samt de sociala processer som elever dagligen deltar i. Slutligen kommer vi att beröra hur den relationella pedagogiken har bidragit till vår professionella kompetensutveckling med stöd i fyra års arbetsintegrerade studier.

**Nyckelord:** Fritidshem, relationell pedagogik, sociala relationer, deltagande observation, undervisning, konflikthantering

## Innehållsförteckning

Abstract.....	2
Sammanfattning.....	3
Ninas berättelse – Låt Melker ladda sin Ipad.....	6
Ninas brygga – Att ha förståelse för elevens behov .....	9
Jennas berättelse - Bara ett samtal bort .....	11
Jennas brygga - Att ha tid för relationen.....	13
Gemensam dilemmaformulering.....	14
Syfte och frågeställningar .....	15
Frågeställningar .....	15
Metod .....	16
Vetenskaplig essä .....	16
Strukturerade observationer.....	17
Etiska överväganden.....	18
Teoretiska perspektiv.....	19
Relationell pedagogik.....	19
Barndomssociologi.....	20
Informellt lärande.....	21
<i>Ninas reflektioner</i> - Vikten av relationer - Lyhördhet för elevens perspektiv.....	21
Objektens betydelse i det relationella arbetet.....	24
Den relationella pedagogikens informella lärande.....	25
Observationer utifrån ett helhetsperspektiv.....	27
<i>Jennas reflektioner</i> - Att utvecklas jämsides med eleverna.....	30
Med stöd av den relationella pedagogiken.....	31

Relationen ur ett observerande perspektiv.....	33
Gemensam reflektion – Att ta tillvara på det sociala uppdraget.....	34
Avslutande tankar.....	36
Litteraturförteckning.....	38

## Ninas berättelse

### Låt Melker ladda sin Ipad

Jag sitter på ett arbetslagsmöte vägg i vägg med fritidsrummet och på andra sidan väggen har eleverna Ipad tid innan de ska ut på promenad. Det har alltid en stund med Ipad innan skoldagen tar slut och fritids ska börja. Plötsligt hörs höga röster, eleven Melker låter väldigt upprörd och frustrerad. Jag kan inte undgå att höra det som sker på andra sidan väggen. Jag hör att en pedagog höjer tonläget för att överrösta Melker och förklarar något för honom, men Melker låter inte nöjd med svaret och blir ännu mer frustrerad.

- Ladda Ipad! Ladda Ipad nu! Ladda! skriker Melker högt.
- Sätt dig ner, du får ladda din Ipad sen, säger pedagogen bestämt.
- Ladda nu, ladda nu! - Måste ladda, öppna, öppna, skriker Melker frustrerat och sparkar på dörren till Ipad skåpet.
- Sluta sparka på dörren. -Jag sa nej, du har batteri kvar och kan ladda senare.
- Uaaaaah ipaaaad, skriker Melker medan tårarna rinner ner för hans kinder.

Situationen eskalerar och Melker ger ifrån sig skrikande höga och oroliga ljud. Det hörs tydligt att Melker är stressad och upprörd över något. Jag hör även att andra elever börjar bli oroliga och att de ger sig in i situationen och försöker "hjälpa" pedagogen att förstå Melkers behov, för att få pedagogen att lösa situationen så att Melker blir lugn. Eleverna i gruppen börjar nu få panik och klarar inte av den oroliga stämningen och ljuden som uppstår. Det är tydligt att situationen kommer att bli ohållbar och att flera elever kommer att hamna i affekt. Jag går ut från mötet för att se vad som sker och varför det är så orolig stämning i elevgruppen. Jag ser att flera elever är oroliga och att det är laddat i rummet.

Melker kommer springande till mig storgråtandes, han får knappt fram några ord men jag förstår att han ber mig om en laddare. Jag säger att han kan ta min nyckel och hämta laddaren i Ipadskåpet. Pedagogen ropar samtidigt till mig, att Melker ska få ladda sin Ipad när de ska gå i väg. Jag förstår att pedagogen förväntar sig medhåll från mig, att jag ska hålla med och förväntar sig att jag ska stå fast vid hans beslut. Melker rusar till Ipadskåpet, han torkar tårarna som rinner nerför hans kinder. Han tar en laddare ur skåpet och springer tillbaka till mig med min nyckel. Jag tackar så mycket för nycklarna medan Melker stäcker ut armarna och kramar om mig.

Jag följer Melker med blicken när han går i väg. Jag försöker läsa av hur han mår och hur de andra eleverna reagerar. Melker sätter sig i en puff vid ett vägguttag, sätter sin Ipad på laddning och fortsätter att titta på sitt Ipadklipp. Han gungar fram och tillbaka och jag kan se att han börjar gå ner i varv. Ett lugn sprider sig i rummet och alla elever återgår till sitt.

Pedagogen kommer fram till mig och jag ser att hen är irriterad. Jag förstår att det beror på att jag klev in och la mig i situationen. Jag tar pedagogen åt sidan medan pedagogen förklarar för mig att Melker är upprörd för att han inte får ladda Ipaden.

- Jag sa att Melker får ladda sin Ipad senare. Han vill bara ha sin vilja fram, förklarade pedagogen irriterat.
- Det handlar inte om det, Melker är ofta väldigt orolig över att batteriet ska ta slut. Vi har inte gjort någon stor sak av det, utan han får ladda sin Ipad när han behöver det, svarade jag.
- Han kan gott vänta tio minuter, han måste lära sig vänta. - Vi ska ändå gå ut snart, förklarar pedagogen med en snäsande ton och går ut ur rummet.

Pedagogen berättar att hen förklarat för Melker att det är onödigt att ladda Ipaden just nu, eftersom de snart ska i väg på promenad. Pedagogen säger att det fanns lite batteri kvar och att det skulle räcka med att Melker laddar sin Ipad senare.

Till dilemmat hör att Melker har autism och intellektuell funktionsnedsättning och saknar tidsuppfattning. Melker värdesätter sin Ipad tid högt, det är hans sätt att vila och inhämta ny energi. Melker känner oro över att batteriet ska ta slut vilket framkallar ångest och behov av att ladda Ipaden, trots att det är tjugo procent kvar. Ibland tar batteriet slut väldigt snabbt på Ipaden även om det ser ut att vara batteri kvar, vilket Melker har väldigt bra koll på.

När jag lyfter Melkers ständiga rädsla för att batteriet kan ta slut ser jag att pedagogen tittar oförstående på mig. För ett ögonblick slås jag av en osäkerhet och otaliga tankar om jag agerade rätt eller fel i mitt beslut att kliva in i situationen. Lika snabbt återfår jag känslan av att jag handlade rätt, genom att agera för Melker och hans klasskompisars bästa. Jag känner mig uppgiven över att pedagogen inte kan se på situationen ur Melkers perspektiv. Pedagogen är i sin tur irriterad på mig som raserade hans kravställning mot Melker och ”gav efter på hans önskan”.

Vi tänker olika och det är tydligt. Vi känner Melker båda två, men vi har olika sätt att se på eleverna och elevernas behov. Utifrån min relation med Melker noterade jag tidigt att Melker var ängslig i rummet bredvid och att han troligtvis skulle hamna i affekt med utåtagerande som följd. Jag valde att kliva in i situationen, av erfarenhet vet jag hur situationer snabbt kan förvärras vilket skulle kunna påverka elevgruppen och elevernas hela skoldag som en konsekvens av situationen.

Melkers klasskompisar är känsliga för ljud och intryck, affektsmitta är således förekommande när det är oroligt i elevgruppen. Eleverna strävade efter att hjälpa pedagogen att förstå Melker och lugna ner situationen, dock utan framgång. Jag vet att det kan leda till ”ringar på vattnet” när situationer får eskalera på det här sättet och att det finns risk att det uppstår fler händelser. Det finns också risk att elever som inte varit med i situationen hamnar i kläm vilket man behöver beakta. Efter händelsen reflekterar jag över mitt handlande, skulle jag avstått från att agera och gett pedagogerna som var på plats mer utrymme att hantera situationen? Handlade jag rätt som ingrep och inte lät situationen eskalera?

När jag går in i personalrummet dagen efter hör jag en pedagog berätta om gårdagens fritids och att August från ingenstans hade gått fram och slagit till Melker i huvudet när han väntade på sin tur att kasta ringar. Pedagogen kunde inte förstå att August helt oprovocerat angripit Melker på det sättet, det var inte likt August. Melker hade reagerat med ett högt skrik och börjat gråta högljutt. August blev i sin tur ännu mer frustrerad och slog med armarna okontrollerat runt omkring sig. Pedagogerna fick flytta undan elever så att August inte skulle träffa dem, hör jag en pedagog berätta. Stämningen på gården var orolig och pedagogerna fick avbryta fritidsverksamheten för att slussa in eleverna, så att August fick utrymme att lugna ner sig i lugn och ro. Jag hörde att pedagogen pratade om vad som föranledde händelsen, de lyfte att det fanns spänningar mellan eleverna under promenaden och att det kanske var den utlösande faktorn för August agerande.

Jag visste direkt att det handlade om Ipadssituationen tidigare under skoldagen och att händelsen på skolgården var en följd effekt av det. Jag funderade kring varför pedagogerna inte hade fått information om händelsen med Melker, då hade pedagogerna haft möjlighet att vara mer förutseende och vaksamma. Jag kan inte undgå att fundera kring varför pedagogen valde att säga nej till Ipadladdaren från första början och varför pedagogen valde att stå på sig när situationen eskalerade som den gjorde. För vem var det så viktigt att stå på sig och varför?



## Ninas brygga

### Att ha förståelse för elevens behov

Melker går på en anpassad grundskola för barn med autism och intellektuell funktionsnedsättning. Det är en mindre skola med hög personaltäthet, vilket ger möjlighet att placera pedagoger i den klass där det saknas personal, i stället för att ta in vikarier. För eleverna är struktur, relationer och trygghet oerhört viktigt, därför har vi medvetet valt att inte ta in vikarier utifrån. Pedagogerna flyttas runt i de olika grupperna även på fritids, det gör att eleverna får möjlighet att lära känna fler pedagoger, vilket skapar trygghet och främjar relationer.

Mottot på verksamheten är att ”alla elever är allas elever” oavsett vilken klass man tillhör och att vi pedagoger inte kan välja bort en elev, men att våra elever har rätt att välja bort oss pedagoger. Verksamheten grundar sig i att alla elever gör så gott de kan i alla situationer. Stor vikt läggs på att skapa goda relationer med eleverna, att pedagogerna är observanta, kan läsa av elevernas dagsform och att vara flexibla för att ändra om i schemat, utifrån elevens behov under skoldagen och på fritids. Har en pedagog inte skapat en trygg relation med en elev, så kommer eleven troligtvis inte att acceptera pedagogen. Relationer skapas som bäst när en elev mår bra och är mottaglig, därför introducerar vi alltid nya pedagoger under positiva stunder med eleverna.

Det är en bra skola med fantastiska pedagoger, trots det hanterar vi saker på olika sätt. Ibland utgår vi från oss själva, hur vi tycker att det borde vara, i stället för att utgå ifrån eleven och ta del av elevens perspektiv. Vi hamnar ofta i olika dilemman där det inte alltid finns ett givet svar, ibland kan eleven själv ha förslag på en bra lösning och hur situationen skulle kunna hanteras på bästa sätt om den uppstår igen. Vi har elever som inte kan uttrycka sina behov, vilket innebär att vi behöver vara extra observanta, se till detaljer och inta ett helhetsperspektiv för att synliggöra påverkansfaktorer samt utforska vad eleven vill och behöver, för att kunna hantera situationen på bästa sätt.

Vi har kontinuerliga arbetslagsmöten där dilemman lyfts och synliggörs ur olika perspektiv för att upptäcka hållbara lösningar och skapa samsyn kring hur vi ska agera när en händelse uppstår. Det brukar vara väldigt givande diskussioner. Vi tänker ofta i flera led, affektsmitta är vanligt förekommande, därför arbetar vi förebyggande och lyssnar till elevens eget perspektiv på dilemman. Likväl agerar olika i de dilemman vi ställs inför, trots att alla har för avsikt att verka för elevens bästa. Det är något vi ständigt behöver arbeta med och påminna oss om, tänker jag.

Jag hittade tidigt “mitt kall” och har arbetat över tjugo år inom olika verksamheter med vuxna och barn med autism och intellektuella funktionsnedsättningar, varav åtta år i skolans värld. När jag klev in i skolans värld kände jag direkt att jag hittat rätt, min styrka är att se alla elever och att skapa motiverande aktiviteter där eleverna får möjlighet att utvecklas i sin takt och på sina villkor. Genom att skapa en tydlig struktur och en anpassad miljö ger vi eleverna möjlighet att delta i sociala sammanhang i hela skolans verksamhet. Det är värdefullt att få följa elevernas utveckling genom åren i skolan, vilket även motiverat mig att studera vidare till lärare.

Det är magiskt när man väl får förtroende av en elev och oerhört betydelsefullt att värna om. Det kan ta olika lång tid att bli accepterad och att skapa goda relationer med en elev. Jag vet att det inte går att ställa krav på en elev utan att ha skapat en förtroendefull relation, det blir sällan bra. Arbetar jag med en elev utan att ha etablerat en god relation, ställer jag inte några krav, mitt handlande utgår från elevens dagsform och det jag vet att eleven klarar av. Jag vet också att fel sorts kravställning kan skada min relation till eleven en lång tid framåt, kanske för gott. Det är viktigt att påminna sig om att det som upplevs obetydligt för mig, kan vara extremt viktigt för någon annan. Relationerna får inte tas för givet, vi behöver ta hand om de relationer vi skapat, vara lyhörda och flexibla för elevernas behov och främja en positiv skolmiljö där eleverna trivs och mår bra.

Jag arbetar inte i Melkers klass idag, men vi har byggt upp en förtroendefull relation genom åren som består än idag. Jag tog emot Melker när han var ny i skolan och gav Melker tid att lära känna mig i sin takt och på sina villkor. Melker visade ganska snabbt att han litade på mig och att han var trygg i min närvaro. Han hade tilltro till min förmåga att läsa av hans dagsform, behov och gav mig förtroende att stödja honom i svåra situationer.

Även om vi har en fantastisk struktur som genomsyrar hela vår verksamhet, tid för gemensam planering och reflektion i arbetslagen, samt ett gediget likabehandlingsarbete där vi reflekterar över våra normer och värderingar, så tänker, tycker och handlar vi olika i de dilemman vi ställs inför. Hur kommer det sig att vi har så skilda åsikter i de situationer vi ställs inför och hur kommer det sig att vi tänker så olika angående elevernas behov? Har det att göra med våra relationer med eleverna, agerar vi utifrån vad vi tror att andra förväntar oss att vi ska göra, eller handlar vi utifrån våra egna normer och värderingar? Kan relationer vi skapar med eleverna bidra till att vi blir bättre på att inta elevens perspektiv även i dilemmasituationer? Hur stor betydelse har relationen för Melker i dilemmat? Vad hade hänt om jag inte agerade i situationen?

## Jennas berättelse

### Bara ett samtal bort

Utanför klassrummet för klass 3B står drygt 25 elever i en ringlande kö. Miljön är stimmig och samtal kring den just avslutade lunchrasten pågår. En bit bort i korridoren, runt ett runt bord sitter jag tillsammans med eleven Ludwig. Intill oss sträcker sig stora fönster från tak till golv och några ensliga regndroppar porlar sakta ned på andra sidan glaset. Utanför fönsterrutan är skolgården ödsligt tom, men en spade som är kvarglömd intill sandlådan och leriga fotavtryck över betongplattorna skvallrar om leken och aktiviteten som nyss pågått där. Ludwigs kinder är fortfarande rosiga och väderbitna efter den kyliga höstluften och han torkar försiktigt bort en tår från kinden med en skakig hand. Han ger ifrån sig en uppgiven suck innan han ömt söker min blick.

- Måste jag gå in direkt? frågar han och kastar försiktigt en blick mot kamraterna som köar utanför klassrumsdörren.
- Vill du hellre vänta en liten stund så är det okej, svarar jag samtidigt som jag tar av mig jackan och placerar den bredvid mig.

Några sekunder passerar varpå Ludwig nickar och tar ett djupt andetag.

- Vi behöver inte stressa in, fortsätter jag. Men vad var det som hände egentligen? frågar jag med en låg samtalston.

Ludwig berättar om lekstunden i sandlådan som hade avbrutits av spadar som kastats och svordomar som yttrats. Sedan berättar Ludwig att han blivit arg när han inte upplevt sig lyssnad på och erkänner vilken del av konflikten han är ansvarig för. Han är bra på det, att ta ansvar för sina egna handlingar och berätta om hur det känns efteråt. Det är något vi har övat mycket på, jag och Ludwig, i våra många och långa samtal kring det runda bordet intill de stora fönstren i korridoren.

I egenskap av blivande fritidshemslärare är det jag som just har tillbringat rasten utomhus med eleverna. Fritidslärare brukar benämna rasten som är skoldagens mest komplexa inslag, och just denna rast stämmer in på det påståendet. Ludwig, en elev vars skoldagar ofta kantas av många utmaningar har varit inblandad i en konflikt under rasten och är fortfarande mycket upprörd. Vårt samtal avbryts snart av ljudet av fotsteg och klirrande nycklar som färdas genom korridoren, och klasslärare Helena dyker upp runt hörnet. Hon hälsar glatt på eleverna i kön, möter hastigt min blick och placerar nycklarna i dörren.

- Så går vi in lugnt och sätter oss på våra platser, säger klasslärare Helena när hon låser upp klassrumsdörren och gör en fösande gest med handen riktad mot dörröppningen.

En efter en fylls bänkarna med elever tills endast en bänk står tom. Elevernas armar och ben spritter fortfarande efter rastens lek och samtalen fortsätter om än i lägre volym. Jag placerar mig i dörröppningen parallellt som Helena tar plats framför whiteboarden. Jag slänger en blick ut i korridoren och upptäcker att bordet där jag nyss satt med Ludwig är tomt. I stället vandrar Ludwig ängsligt fram och tillbaka i korridoren, ögonen är fyllda av tårar och nävarna knutna i frustration.

- Är han på väg in? frågar Helena och sätter händerna i kors över bröstet. Tar du in honom så kan vi starta i gång lektionen? fortsätter hon och vänder sig åter mot klassen som nyfiket tittar på mig.

Eleverna känner till rastens konflikt och jag kan avläsa flera frågor i blickarna vi delar. ”*Ska Ludwig skolka från lektionen? Ska han börja skrika? Ska Helena bli arg och skrika på honom?*”. Jag tar några kliv utanför klassrumsdörren och försöker envist få ögonkontakt med Ludwig.

- Vill du gå in i klassrummet på en gång, eller ska vi sätta oss vid runda bordet igen? frågar jag utan att egentligen lyckats etablera någon kontakt med Ludwig som har blicken fäst i golvet.

Några sekunder hinner passera innan våra blickar plötsligt möts parallellt som Helena stänger klassrumsdörren bakom mig.

- Runda bordet, svarar Ludwig med ett sorts lättat tonfall.

Efter några minuters samtal kommer jag och Ludwig överens om att gå in i klassrummet men i stället för hans vanliga sittplats vid sin bänk ska han få tillbringa lektionen vid det ett bord längst bak i klassrummet där jag ibland har min placering. Vi öppnar dörren till klassrummet där Helena startat upp en genomgång av ett nytt kapitel i matteboken.

- Glöm inte att alltid visa hur ni löst uppgiften, säger Helena och slänger en hastig blick mot Ludwigs håll.

Jag harklar mig för att återfå Ludwigs uppmärksamhet och kastar en menande blick mot bordet, placerar min dator och mina arbetsnycklar på bordsytan samtidigt som jag drar ut två stolar.

Vi sätter oss ned och Ludwigs fingrar börjar nervöst trumma på bordsytan. Jag lutar mig tillbaka i

stolen, delar en blick med Ludwig och blinkar med ena ögat mot honom, varefter vi båda riktar vår uppmärksamhet mot whiteboarden.

## **Jennas brygga**

### **Att ha tid för relationen**

Min yrkeserfarenhet kopplat till skol- och fritidsundervisning sträcker sig strax över åtta år. Under dessa år har jag mött många elever i liknande svårigheter som eleven Ludwig. Nästan vardagligen ställs jag inför pedagogiska dilemman med elever, situationer som jag upplever som både utmanande och utvecklande för min yrkeskompetens. Gemensamt för många dilemman är att lösningen ofta gynnas av att jag haft en etablerad relation med eleven i fråga. I berättelsen ovan är det just den pedagogiska relationen som banar väg för en lyckad konfliktlösning tillsammans med Ludwig. Trots de återkommande konflikterna, den totala avsaknaden av väggar och möblering, den stora ytan och de stora elevgrupperna är det just under raster och utevistelser som min relation till Ludwig successivt kommit att byggas upp. En sorts vänskap har långsamt tagit form mellan oss. Parallellt som jag upplever att min relationella kompetens ständigt utvecklas under dessa stunder, upplever jag att det sker sida vid sida av Ludwig som i sin tur utvecklas genom lekar, samtal och konflikthantering med kamrater. Under rasterna ser jag hur Ludwig och andra elever samsas i en stimulerande social process där relationer tillåts att blomstra.

Utöver rasterna är det främst vid det runda bordet som min relation med Ludwig kontinuerligt har byggts upp. Bordet är placerat i ett hörn längst ned i korridoren intill stora fönster som vetter mot skolgården. Vid bordet delar vi på talutrymmet och alla känslor är tillåtna. Samtalen runt det runda bordet har blivit helt avgörande i mitt relationella arbete för att möta Ludwig i hans svårigheter, och komma fram till strategier som möjliggör för Ludwig att lyckas under skol- och fritidstid. Vidare är det kopplat till just detta heldagslärande som vår relation haft tid och utrymme att etableras, eftersom jag tillbringar hela dagar och eftermiddagar med Ludwig. Möjligheten att se elevens hela utveckling, och i förlängningen även lära känna barnet bakom eleven, är en ynnest som bidragit till mitt yrkesval som blivande fritidshemslärare. Just fritidshemslärarens roll kopplat till den relationella pedagogiken är något som denna vetenskapliga essä syftar till att undersöka närmare.

Jag vill med min berättelse även skapa utrymme för reflektion kring två olika pedagogiska förhållningssätt. Det ena förhållningssättet med ett större fokus på elevgruppen, vid sidan av ett annat förhållningssätt med ett tydligare individfokus. Berättelsen syftar sedermera till att visa på hur en klasslärares uppdrag i mycket stor grad kan handla om att prioritera mål inom det teoretiska lärandet, vid sidan av fritidshemslärares uppdrag vilket snarare prioriterar utveckling av sociala kompetenser. I min reflekterande del kommer jag att undersöka huruvida dessa två pedagogiska förhållningssätt kan tillåtas att samexistera. Utan att på något sätt bidra till den redan befintliga diskussionen kring "vi och dom" kopplat till olika lärarkategorier, vill jag med mitt bidrag till denna vetenskapliga essä belysa hur det relationella arbetet som dagligen utförs av fritidshemslärare kan ha betydelse för elevers lärande, utveckling och välbefinnande (Skolverket 2022).

### **Gemensam dilemmaformulering**

Det faktum att såväl skol- som fritidsundervisningen sker i en social arena starkt präglad av relationsskapande har fungerat som en språngbräda i vår vetenskapliga essä kring relationell pedagogik (Elvstrand & Lago 2019, s. 70 - 72). Redan innan studien hade vi en stark uppfattning kring den relationella pedagogikens betydelse för varje elevs utveckling, lärande och välbefinnande (Skolverket 2022). Båda berättelserna ovan skildrar hur utmanande situationer med elever såväl kan gynnas som hämmas av olika pedagogiska strategier. Ett tydligt samband i båda berättelserna är hur åtgärder med positiv effekt är tätt kopplade till en etablerad relation mellan lärare och elev. Vidare visar båda berättelserna hur fritidshemslärare i sitt arbete kan ställas inför dilemman med utmanande elever som riskerar att drabba hela elevgrupper eller pedagogiska verksamheter. Ytterligare ett dilemma som berättelserna visar på är hur skolundervisningen ibland har en tendens att lämna lite utrymme för konflikthantering och andra lärandesituationer kopplade till just relationell pedagogik. Här anser vi även att det finns stora vinster med att reflektera kring hur pass stort utrymme den relationella pedagogiken tilldelas i fritidshemmets undervisning jämfört med skolans undervisning.

I berättelserna ovan märks ett tydligt samband då problematiska situationer med elever löses med pedagogiska strategier grundade i en relation och kunskap om elevernas individuella behov och förutsättningar. Med andra ord utförs åtgärderna av en pedagog, som med relationen som verktyg ser barnet bakom eleven. Parallellt visar båda berättelserna på hur disciplinerande

metoder direkt kan förvärra utmanande situationer med elever, då de främst ämnar tillrättavisa enligt regelboken snarare än att ge eleven rätt stöttning.

### **Syfte och frågeställningar**

I denna vetenskapliga essä kommer vi att undersöka huruvida fritidshemslärares relationella kompetens kan ha betydelse för elevers lärande, utveckling och välbefinnande (Skolverket 2022). Vidare kommer vi att reflektera över dilemman i våra berättelser genom att ta stöd i perspektiv inom barndomssociologin samt fördjupa oss inom den relationella pedagogiken. Vi kommer även att lyfta hur undervisning i form av *informellt* lärande som till större del sker utanför klassrummets väggar, kan ha en betydelse på undervisningen och i förlängningen elevens hela utveckling. Det situationsstyrda lärandet har en tydlig koppling till fritidshemmets pedagogik och sociala uppdrag och tenderar till att synliggöra vad elever har behov av just i den aktuella situationen. Med utgångspunkt i det situationsstyrda lärandet kommer vi att reflektera över huruvida vårt handlande i våra berättelser mötte elevernas behov eller ej. I våra reflektioner kommer vi att lyfta hur miljö och objekt kan påverka elevernas trygghet och välbefinnande. Vidare syftar essän till att bidra till djupare reflektion kring undervisning kopplat till vardagliga situationer såsom raster och utevistelser, pedagogiska måltider och övergångar mellan pedagogiska verksamheter, där det helt naturligt skapas utrymmen för sociala processer vilka vi tror kan ha inverkan på elevers utveckling.

Med en mångårig yrkeserfarenhet som utgångspunkt anser vi att den relationella pedagogiken får en nedprioriterad roll i främst skolsammanhang, så även elevens egen syn på vilka faktorer som krävs för denne att lyckas i skolan. Sammantaget vill vi med denna essä bidra till att fylla i några av de kunskapsluckor som finns kring fritidshemmets lärande kopplat till sociala relationer.

### **Frågeställningar**

- Vilken betydelse har den relationella kompetensen som utvecklas i fritidshemmet för elevers utveckling, lärande och välbefinnande?
- Hur kan fysiska objekt fungera som pedagogiska hjälpmedel i utmanande situationer med elever?
- Hur formas det relationella arbetet genom ett informellt lärande?

# Metod

## Vetenskaplig essä

I vårt självständiga arbete har vi utgått från metoden vetenskaplig essä med målsättningen att synliggöra och reflektera kring relationens betydelse i undervisningssammanhang.

Utgångspunkten i essän är två gestaltade berättelser hämtade från våra pedagogiska verksamheter med tydliga dilemman vilka vi sedan kommer undersöka närmare och utveckla i ett processkrivande. Processkrivandet innebär att vi växlar mellan att skriva, undersöka och utveckla skrivandet utifrån berättelsen, observationer, teorier, våra egna tankar och reflektioner.

Skrivformen bjuder in till ett fantasifullt tänkande där vi får möjlighet att berätta och reflektera kring en svårhanterad situation utifrån olika perspektiv. Genom att ställa det egenupplevda dilemmat i förhållande till teorier, observationer och reflektioner kan vi under processens gång stärka, ifrågasätta och/eller omvärdera våra tolkningar. Det finns sällan ett givet svar på ett dilemma, men essäskrivandets form skapar förutsättningar för praktisk kunskap och hur vi kan handla klokt när vi ställs inför svårhanterade situationer (Alsterdal 2014, s. 49 - 50).

I essän finns en tydlig berättarröst, ett jag och det finns en strävan om att beröra läsaren utifrån det egenupplevda dilemmat och det berörda ämnet som är i fokus i skrivandet (Alsterdal 2014, s. 59). Fransmannen Michael de Montaigne (1533 – 1592) sägs vara den som uppfann essän som skrivform. Kännetecknen på essä är dess öppna skrivform, där berättarens erfarenheter, tankar och reflektioner är i fokus i texten. Den vetenskapliga essän ger sällan ett rätt svar utan handlar om att reflektera och se på en situation ur olika perspektiv, för att få ökad förståelse och bredare kunskap (Alsterdal 2014, s. 58). Genom essäskrivandet kan vi finna nya vägar, perspektiv och sätt att handla för att förbättra praktiken och oss själva som ledare (Alsterdal 2014, s. 72).

Skrivandet är en metod för reflektion och för att synliggöra erfarenhetsgrundad kunskap. Det finns en komplexitet som ställer oss inför olika handlingsalternativ när vi skriver om ett dilemma. Det är sällan det finns en bra lösning eller ett rätt svar på dilemmat, men reflektionen och helikopterperspektivet kan vidga vårt sätt att tänka och att se på situationen ur olika vinklar och perspektiv (Hammarén 2005, s. 17 - 20).



## Strukturerade observationer

Vi planerar att genomföra strukturerade observationer på två skolor för att undersöka och identifiera tecken på relationell pedagogik i såväl skol- som fritidshemsundervisningen. Inför val av tillvägagångssätt och metod i vår vetenskapliga essä, har vi tagit stöd i litteraturen och sett på arbetet i termer för ”metoder som är ändamålsenliga för vetenskaplig verksamhet” i stället för det aningen simplifierade begreppet ”vetenskapliga metoder” (Bjerfeld, Demker och Hinnfors 2018, s. 97). Eftersom det är ett socialt fenomen vi undersöker, lämpar det sig med observationer. Genom observationer kan vi studera de relationella perspektiven i naturliga situationer och sammanhang i samma stund som det sker (Patel & Davidson 2019, s. 130 - 131). Metoden kommer skapa goda förutsättningar för oss att samla information om beteenden och skeenden i naturliga situationer (Patel & Davidsson 2019, s. 117). I de planerade observationerna kommer vi att ha fokus på att identifiera likheter och skillnader i de olika verksamheterna och försöka hitta eventuella brister i utförandet av det relationella arbetet. Inför observationerna har vi förberett en systematisk planering i form av ett observationsschema. Vi har även på förhand informerat personal som kommer att beröras av observationerna genom ett missivbrev, där syftet med våra observationer samt deltagarnas rättigheter lyfts fram. Elever som kommer beröras av observationerna har vi båda valt att informera muntligt, med särskild tyngd på deras frivillighet att delta i studien. Mer om observationdeltagarnas rättigheter finns att läsa under avsnittet Etiska överväganden.

Det finns flera olika aspekter att ta ställning till när man använder observation som metod som; *Vad ska vi observera? Hur ska vi registrera observationerna? Hur ska vi som observatörer förhålla oss?* Observatörens registrering består oftast av att skriva ner nyckelord, noteringar och det är av stor vikt att observatören skriver ner en fullständig redogörelse så snabbt som möjligt efter observationen (Patel & Davidson 2019, s. 116 - 128). Genom strukturerade observationer kan vi fokusera på rätt aspekter i det observerande fältet. Pripp & Öhlander (2011) lyfter sex punkter att förhålla sig till vid strukturerade observationer, *platsen, föremålen, människorna, vad som sägs, vad som görs och känslolintryck*. Innehållet blir mer detaljrikt och analysarbetet underlättas genom täta beskrivningar av den fysiska utformningen, händelseförloppen och studiedeltagarnas egenskaper/attribut under observationerna (Pripp & Öhlander (2011), se Kallberg, Nystrand Von Unge & Wiklund Moreia 2022, s. 186).

Efter varje observationstillfälle summerar vi våra anteckningar, minnen, upplevelser, jämför och analyserar våra sammantagna resultat. Vi gör en likhetsgranskning utifrån resultaten från båda observationstillfällena, samt från våra egenupplevda berättelser. Vi kommer lyfta observationerna löpande i våra respektive reflektionsdelar för att synliggöra den relationella pedagogikens byggstenar och eventuella brister i verksamheten.

### **Etiska överväganden**

I vår vetenskapliga essä förhåller vi oss till tre forskningsetiska principer och är noga med att informera berörda i studien om deras rättigheter samt våra skyldigheter gentemot dem i hanteringen av informationen som vi samlar in. Forskningsetiska aspekter som vi behöver beakta är; *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*.

*Informationskravet* innebär att vi informerar de berörda om den aktuella studiens syfte. Här har vi under hela processen försäkrat deltagande elever samt pedagoger om studiens syfte, lämnat utrymme för eventuella frågor kopplade till studien och förtydligat vad vi ämnar undersöka eller inte undersöka i våra observationer. Vidare innebär *samtyckeskravet* att deltagare i studien har rätt att påverka omfattningen av deras medverkan. Kopplat till elever med särskilda anpassningar försäkrade vi oss innan observationerna att det fanns förståelse för studien samt ett tydligt samtycke från elevens sida att delta i studien. *Konfidentialitetskravet* berör sekretess samt offentlighet och innebär att medverkande i studien ska ges största möjliga konfidentialitet och att personuppgifter ska förvaras oåtkomligt för obehöriga. För att uppfylla konfidentialitetskravet har vi även anonymiserat samtliga personer i våra berättelser. Slutligen innebär *nyttjandekravet* att de uppgifter som är insamlade till studien endast får användas till forskningsändamål (Patel & Davidson 2019, s. 83 – 86). Eftersom våra observationer främst kommer ske i elevgrupp är det av stor vikt att samtliga krav kopplade till forskningsetiska aspekter översätts så att de blir greppbara för deltagande elever. För att uppfylla kraven planerar vi därför att inleda arbetet med muntliga diskussioner med eleverna för att de ska känna trygghet för att delta i studien.

## **Teoretiska perspektiv**

### **Relationell pedagogik**

Fritidshemmets sociala uppdrag har en tydlig utgångspunkt i den relationella pedagogiken (Elvstrand & Lago 2019, s. 70). Elfstrand och Lago har bidragit till forskningen genom att undersöka barns sociala processer kopplat till det relationella lärandet. De understryker vikten av att barn redan i tidig ålder får möjlighet att lära sig om vänskap och relationer där förutsättningar ges för att utveckla förmågan att visa omtanke för andras känslor. När denna utveckling hämmas hos barn ökar risken för sociala fenomen såsom mobbning och exkludering, vilka fritidshemslärare aktivt ska arbeta för att förebygga (Elvstrand & Lago 2019, s. 70 - 72). I mycket starkare grad än klass- och ämneslärare ska fritidshemslärarens uppdrag syfta till att stärka elevers relationella kompetens. Fritidshemslärarens unika sociala uppdrag kommer att fungera som en ledstjärna i vårt fortsatta skrivande.

Under hela vår studietid och även i våra efterforskningar för denna vetenskapliga essä har vi tagit stort stöd i Ann Pihlgrens forskning kring fritidshemmets relationella pedagogik (Pihlgren 2018, s. 58). Pihlgren pekar på att fritidshemmets uppdrag kan spela en avgörande roll för elevers framgång i skolan. Samma författare har i sina studier nått slutsatsen där skolan och fritids ur elevers perspektiv till lika stor del kan ses på som en social arena som en undervisningsarena. Samexistensen av dessa två arenor kommer vi att fördjupa oss inom i vårt fortsatta skrivande, då vår gemensamma upplevelse är att den sociala arenan ibland får lämna plats för den renodlade skolundervisningen. Detta trots att elevperspektivet understryker den sociala faktorn som högst väsentlig för deras välbefinnande kopplat till skolgången. Värt att ha i åtanke är även att båda arenorna skapar utrymme och förutsättningar för elever att utvecklas tillsammans med vuxna och andra barn (Pihlgren 2018, s. 58). Vidare belyser Pihlgren sambandet mellan barns självbild och det relationella lärandet och pekar på risken att barns utveckling hämmas vid ett bristande relationellt lärande (Pihlgren 2018, s. 59). Sammanfattningsvis har Pihlgrens forskning bidragit till kunskaper kring hur ett framgångsrikt relationellt lärande kan skapa positiva effekter ur ett pedagogiskt perspektiv, samt gynna elevers kunskapsutveckling (Pihlgren 2018, s. 71).

## Barndomssociologi

Under början av nittiotalet introducerades barndomssociologin som ett oupptäckt fält genom ett nytt paradigm, det vill säga ett nytt sätt att forska och studera barn på, vilket fick stort inflytande inom barndomsvetenskapen. I antologin *Constructing and reconstructing childhood* beskriver James och Prout sex olika teser med kunskapsteoretiska ställningstaganden som har avsikt att synliggöra och förändra barns villkor till det bättre. I den femte tesen lyfts etnografi som en bra metod för att lyfta barns perspektiv. Barnets perspektiv kan synliggöras genom att studera och observera barn på platser de befinner sig i, utifrån deras egen verklighet och ståndpunkt (James & Prout 1990, se Halldén 2007, s. 26 – 28).

Barndomen är föränderlig och perspektiv inom barndomssociologi synliggör barn och ungdomars vardagliga liv som pågår här och nu. Barndomen påverkas av vuxna, barnets uppväxt, omgivning, samt av samhället i stort och kan innebära olika saker beroende på var och när i världen du befinner dig. I skolans och fritidshemmets verksamhet påverkas och formas elevens barndom tillsammans med pedagogerna, där pedagogerna kan fungera som både som möjliggörare och begränsare i barnens liv (Holmberg 2020, s 41 - 42). Barndomssociologin innefattar begreppet barnets perspektiv, vilket innebär att ta del av barnets intressen, låta barnets röst bli hörd, att barn aktivt medverkar och är delaktiga i de beslut som rör dem (Elvstrand & Lago 2019, s. 33). Barn ska ses som kompetenta och meningsskapande aktörer med möjlighet att påverka sin situation, barn ska vara delaktiga i frågor som berör dem och den omgivning de befinner sig i. Elevperspektiv handlar om vad som är bäst för barnet, sett utifrån en vuxens perspektiv. Elevens perspektiv utgår från barnet själv, vad barnet tycker, tänker och vill (Elvstrand & Lago 2019, s. 33 - 34). Genom att inta ett barndomssociologiskt perspektiv kan vi problematisera vår egen eller andras syn på barn, för att nyansera, synliggöra och generera kunskap om samtidens barn, barndomar och deras livsvillkor och förståelsen av dem (Holmberg 2020, s. 52). Utifrån ett barndomssociologiskt perspektiv kan vi reflektera kring våra egna och andras bemötande och förståelse av barn i fritidshem (Holmberg 2020, s 41 - 42). Genom att inta barndomssociologiska glasögon, kan vi synliggöra och belysa hur barnets perspektiv och barnets bästa kommer till uttryck i våra observationer och reflektioner (Holmberg 2020, s. 52).

## **Informellt lärande**

Det formella lärandet ses som det huvudsakliga lärandet i skolan och styrs av läroplaner, kurslitteratur, kursplaner och lärare (Jensen 2011, s. 100). Det informella lärandet är det dominerande lärandet i fritidshemmet, lärandet sker helt utan några krav, ofta spontant i stunden och baseras på ett frivilligt lärande utifrån elevens intressen. Det finns en likvärdighet och en öppenhet i situationen vilket gör att deltagandet sker på lika villkor. Lärandet kan vara implicit och procedurellt, vilket innebär att lärande sker utan att vara medveten om att man lärt sig och vad man lär sig. Lärandet sker ofta helt utan avsikt från både lärare och elever i olika situationer under hela skoldagen. Det informella lärandet baseras på frivillighet, är jämlikt och sker på lika villkor elever emellan eller mellan elever och lärare och bygger på direktdemokrati, vilket innebär att eleven får sin röst hörd och möjlighet att påverka och fatta beslut kring aktivitetens utformning. (Jensen 2011, s. 105). En god samverkan mellan klasslärare och fritidshemslärare kan gynna elevernas möjligheter att utvecklas genom att tillvara ta de kreativa och utforskande informella lärandemiljöer som fritidshemmets verksamhet erbjuder. Genom att implementera det informella lärandet i olika lärandemiljöer kan vi ge eleverna möjligheter att utvecklas utifrån sina individuella behov och förutsättningar (Rohlin 2017, s. 133 – 134). Det formella lärandet dominerar i skolan, medan det informella lärandet dominerar på fritidshemmet. Vi upplever att informella lärandet premierar positiva värden i större utsträckning än det formella lärandet och borde värderas högre även i skolundervisningen.

## **Ninas reflektioner**

### **Vikten av relationer - Lyhördhet för elevens perspektiv**

Genom att utgå från ett dilemma får jag möjlighet att se på en situation utifrån olika perspektiv, olika sätt samt utifrån olika synvinklar. Den relationella pedagogikens betydelse är kanske vidare än jag tidigare tänkt och trott. Det handlar om flera olika aspekter som tillsammans skapar trygghet och ramar som eleverna behöver oavsett vilken skolform eleverna går i. För att kunna ta reda på vad en elev behöver, känner och tycker så behöver jag som fritidshemslärare utgå från eleven och lyssna till elevens perspektiv. Hur gör jag det? Det är inget jag bara får tillgång till, utan det är något jag kan få ta del av, när jag skapat förtroendefulla relationer med en elev, som grundar sig i tillit och respekt för varandra. Eleven behöver känna sig trygg med att berätta vad hen vill, tänker och tycker för mig. Det är viktigt att vara medveten om att relationen kan raseras

lika snabbt, om jag inte upprätthåller och värnar om relationen på ett genuint och respektfullt sätt.

Elevperspektiv och elevers perspektiv är två viktiga begrepp som har stor betydelse i fritidshemmets uppdrag. Med det menas att undervisningen har utgångspunkt i elevernas behov, erfarenheter och intressen, samt att undervisningen ska inspirera eleverna till nya upptäckter, något som även lyfts i läroplanen för fritidshemmets verksamhet. Elevers perspektiv innebär att lyssna på vad eleven vill, känner, upplever, ser och hör. Det handlar om att låta elever få komma till tals och få ha inflytande och påverka sin situation och verksamhetens aktiviteter och undervisning (Elvstand & Lago 2019, s. 33). Av erfarenhet ser jag vinster i att fritidshemslärare och klasslärare har en samsyn och att det är givet att hela skoldagen ska präglas av elevens perspektiv. Det skapar förutsättningar för kontinuitet i undervisningen.

Jag har funderat över mitt dilemma och hur jag troligtvis handlat för några år sedan, mot hur jag skulle handla idag. Några år sedan hade jag förmodligen valt att stänga av, att inte kliva in i situationen av osäkerhet och en viss rädsla för att hamna i konflikt med min kollega. Det kanske kan låta rimligt att säga nej till Melker, men för ett barn med autism, som för Melker, kan det innebära att hela världen rasar samman. Därför måste vi välja våra "nej" med omsorg. För vem är det viktigt att neka en elev något och varför? Hur kommer det beslut jag fattar att påverka eleven kortsiktigt men även långsiktigt och för vem fattar jag beslutet? Finns det risk att andra påverkas och vilka följd effekter kan det ge? För vem fattar jag beslutet, är det på grund av mina egna värderingar kring hur jag borde handla eller är det i omsorg för eleven och vad som i långa loppet är bäst för eleven, utifrån elevens perspektiv?

Det spelar ingen roll hur samspelta vi är, hur noga vi byggt upp rutiner, vi kommer ständigt att hamna i dilemman där vi behöver fatta snabba beslut, som inte alltid är genomtänkta. Däremot behöver vi vara prestigelösa och öppna för att värdera om de beslut vi tar, när vi upplever att det påverkar eleverna negativt och inte leder till ett önskat resultat. Stundom behöver vi givetvis stå för de beslut vi upprättat, att frångå beslut som upprättats av omsorg för eleven, kan påverka eleven negativt i stunden och på lång sikt.

Jag kommer ideligen hamna i situationer där jag behöver agera snabbt och avväga vad som är bäst för eleven utifrån situationen. Jag utgår alltid från att eleven gör sitt bästa utifrån sina förutsättningar. Jag tänker att det är lätt att missbruka den makt vi besitter som lärare,

omedvetet såsom medvetet och att det är oerhört viktigt att alltid fråga sig; Är det här viktigt, varför och för vem är det viktigt?

Fronesis innebär praktisk klokhet, som i moralisk mening, är den som förmår bedöma vad som är rätt och rimligt i en enskild situation (Aristoteles 2023, s. 27). Det kan även beskrivas som att ha en fingertoppskänsla, en förmåga att snabbt kunna handla och avväga en situation, men också att lika prestigelöst kunna förstå att valet kanske inte var det bästa för eleven just idag. Här behöver jag vara flexibel och handla utifrån elevens bästa och se på situationen utifrån elevens perspektiv. En pedagog som inte skapat relationer med en elev, är inte den som ska kliva in i en situation och ställa krav, då finns det risk att eleven aldrig kommer att acceptera pedagogen. Pedagoger ges möjlighet att kliva in i situationer som är positiva, där det finns möjlighet att bygga på relationen genom positiva möten och interaktioner. Arbetssättet är en viktig del i att skapa förtroendefulla relationer mellan pedagoger och elever i min verksamhet.

Jag behöver motivera och förklara de beslut jag tar, speciellt i dilemmat med Melker, så att min kollega förstår att mitt agerande var av välvilja för allas bästa och att hen får förståelse och kunskap om hur Melker fungerar och vad han har för behov av stöd i situationen. Henriksen & Veltlesen (2013) lyfter att vi genom intuition och tidigare erfarenhet "*know how*", får större förståelse och inblick i hur vi kan möta och tackla de dilemman och etiska problem vi ställs inför i verksamheten (Henriksen & Veltlesen 2013, s. 250). Jag valde att följa min intuition och att obemärkt kliva in i situationen för att stödja Melker och pedagogen. Jag förmodade att pedagogen inte hade kännedom kring hur situationen hade kunnat eskalera. Kanske var det så att pedagogen utgick ifrån vad hen tänkte var rätt enligt "regelboken" och valde att handla utifrån det. Det finns inte alltid ett rätt svar på ett dilemma, men hur vi väljer att hantera situationen medför det olika konsekvenser som vi måste ta ställning till och handskas med efteråt.

För att den relationella pedagogiken ska stå i fokus och vara en naturlig del i verksamheten, är det viktigt att vi är samspelta i kollegiet och skapar en samsyn som genomsyrar vårt arbetssätt i hela verksamheten, gentemot elever, elever emellan och mot kollegor. Genom att dela med oss av de dilemman vi ställs inför i arbetslagen och gemensamt reflektera, kan vi tillsammans utforma väl genomtänkta arbetssätt och gynnsamma handlingar, utifrån att ta del av elevens perspektiv och med elevens bästa i fokus (Jahnke 2019, s. 80 - 81). Jag tänker att vi bär på olika "ryggsäckar" med erfarenheter som format oss, med olika värderingar och syn kring uppfostran och hur vi ska bemöta och förhålla oss till eleverna. I vår professionella yrkesroll

måste vi lägga våra egna värderingar och åsikter åt sidan och följa gemensamt upprättade förhållningssätt och den värdegrund som skolan går under.

### **Objektens betydelse i det relationella arbetet**

Undervisningsmiljön och materiella artefakter som scheman, teknologiska hjälpmedel och inventarier har betydelse för såväl relationsskapande som trygghet och bidrar till att skapa ett dynamiskt samspel mellan det materiella och människor (Frelin & Grannäs 2017, s. 202).

Objekt i form av visuellt stöd tydliggör vad som ska ske under varje moment under skoldagen, vilket gör eleverna mer trygga och självständiga. Av erfarenhet vet jag att visuellt stöd bör ha samma upplägg över hela skoldagen, både i skola och fritids för att skapa en tydlig struktur och bibehållen trygghet för eleven under hela skoldagen. Elever har lättare att ta till sig en bild eller ett föremål i stället för det verbala språket, speciellt när hamnar i utmanande situationer eller är i affekt. När vi talar om objekt i undervisning kan det handla om exempelvis materiella föremål och fysiskt anpassade miljöer som symboliserar vad som ska ske, skapar trygghet, relationsskapande eller en viss typ av undervisning som miljön beskriver och bjuder in till.

Objektivering är ett begrepp som Imsen (2006) lyfter som betydelsefullt när vi ska studera var lärande sker. Genom att studera samspelet mellan individen, symboler, ting och andra människor kan vi synliggöra de lärprocesser som sker. Det handlar om ett samspel mellan omvärlden och den lärande människan (Imsen 2006, s. 214). Eleverna förhåller sig till olika miljöer som de måste anpassa sig i, som exempelvis hemmet, stadsdel, skolan, kompisar och fritidshemmet. Miljön och dess artefakter har således en stor inverkan på elevernas utveckling och lärande (Imsen 2006, s. 73 – 79). Inom Reggio Emilia filosofin talar man om miljön som den tredje pedagogen och jag tror att om vi anammar miljön som en naturlig del i den pedagogiska verksamhetens uppbyggnad, så kan vi skapa bättre förutsättningar för lärande, där eleverna blir mer självständiga och vet vad som förväntas av dem. Om vi förstår hur miljö och objekt kan påverka och underlätta dagen för eleverna, så upplever jag att vi kan ge eleverna en tryggare tillvaro, med utrymme för lärande, lek och rekreation.

Det runda bordet har en viktig betydelse i Jennas berättelse och objektet symboliserar trygghet för Ludwig. Läraren i klassen läste inte alls av situationen, utan förväntade sig att Ludwig skulle kliva in i klassrummet upprörd och ledsen. Jenna läste snabbt av läget och fattade beslutet att gå ut och stödja Ludwig, i stället för att lyssna på lärarens uppmaning om att



lektionen startat. Ludwig fick möjlighet att prata samt reflektera kring händelsen och när han var redo att gå in i klassrummet fick han möjlighet att sitta vid det runda bordet med Jenna. Jennas agerande skapar inte bara trygghet, hon är förutseende och har möjlighet att fånga upp Ludwig snabbt igen om han blir orolig eller ledsen, genom att förhålla sig nära honom.

Jag tänker att objekt även är kopplat till känslor, upplevelser och minnen som kan påverka eleven positivt eller negativt i olika situationer. Jag frågar mig vad det materiella objektet hade för betydelse i min berättelse? För Melker var objektet en iPad och för Melker var det kopplat till vila och återhämtning, något som Melker har stort behov av. När pedagogen nekade Melker laddning, var det som att säga att han inte skulle få tillgång till sin återhämtning, upplevde jag. Det skapar en onödig oro och ångest hos Melker som lätt hade kunnat undvikas.

Miljön kan även beskrivas som ett didaktiskt verktyg, där dess innehåll och placering kan signalera och betyda olika saker för eleverna. Miljön kan bjuda in till lek, lärande, socialt samspel och sociala interaktioner. Miljöns uppbyggnad och objektens tillgänglighet har även betydelse för det situationsstyrda lärandet. Det innebär att miljön kan bjuda in till en lek och informellt lärande tillsammans med eleverna (Qvarsell 2017, s. 83 - 87). Jag tänker att jag behöver vara observant för vad miljön och objekten signalerar, uppfattas och betyder för eleverna. En plats som är trygg för en elev kan upplevas som otrygg och obekvämt för en annan. Det som blir tydligt i båda våra berättelser är att objekt och miljö har en stor påverkan för våra elever och att den relationella förståelsen är betydande för hur situationer kan eskalera.

### **Den relationella pedagogikens informella lärande**

Lärande som en relationell process handlar om ömsesidiga möten mellan två personer där lärandet sker tillsammans i en gemensam sfär (Hirsch 2020, s. 33). Utan relationer saknar vi förståelse för varandras behov. Det kan således innebära att vi inte läser av eleven, utan utgår ifrån oss själva, våra normer och värderingar, i stället för att ta del av vad eleven själv vill, elevens perspektiv.

Det informella lärandet är ett ömsesidigt lärande som sker i stunden. Det informella lärandet utgår ifrån barnet själv. Det finns inga krav på lärande, utan lärandet sker naturligt och på elevens villkor. Informellt lärande är kravlöst, vilket skapar ypperliga tillfällen att bygga på och skapa goda förtroendefulla relationer och lärande i stunden (Jensen 2011, s.101 - 103). Under mina observationer kunde jag se informellt lärande i båda verksamheterna. Det som

förvånade mig mest och som jag kanske inte förväntade mig var den tillåtande miljön som fanns under lektionen i grundskolans klassrum. Det informella lärandet pågick naturligt eleverna emellan, de instruerade och visade praktiskt för varandra hur de kunde göra och tänka i lärprocessen med varandra. Det situationsstyrda lärandet öppnar upp för samspel och en social gemenskap där eleverna får möjlighet att lära av varandra.

I den anpassade grundskolan jag själv arbetar i, är den relationella pedagogiken en grundsten och ovärderlig när det gäller förmågan att förstå elevens behov och att stödja eleven i att skapa en balans av lärande, utveckling och rekreation, som gör att eleven klarar av hela skol och fritidshemsdagen. Att utgå ifrån elevens intressen och behov är en naturlig del i upprättandet av strukturen och anpassning av undervisningen. Stor del av dagen bygger på situationsstyrt lärande där eleverna får möjlighet att utvecklas utifrån sina individuella behov och förutsättningar i de miljöer de befinner sig i. Skolformen i den anpassade grundskolan vi observerar liknar strukturen som finns i fritidshemmets verksamhet på så sätt att lärandet bygger på elevernas intressen, behov, och att skapa förutsättningar för lärande genom sociala interaktioner och socialt samspel. De didaktiska lärprocesserna är mer av en utforskande, upplevelsebaserad och av undersökande karaktär, där informellt lärande har en stor plats i undervisningen. Även miljöns uppbyggnad och objektens tillgänglighet har betydelse i det situationsstyrda lärandet. Det innebär att miljön kan bjuda in till en lek och informellt lärande tillsammans med eleverna.

Barnpsykologen Ross Greene har bidragit till forskning kring barns beteenden och lyfter i sin bok *Vilse i skolan* metoden (CPS) *samarbetsbaserade och proaktiva problemlösningar*. Greene menar att vi behöver skapa en förbättrad förståelse av de faktorer som orsakar utmanande beteenden. Genom att utveckla användandet av proaktiva metoder och implementera samarbetsbaserad problemlösning kan vi stödja barnen på bästa sätt. Greene lyfter även att vår inställning till eleverna påverkar våra föreställningar om dem, samt hur vi agerar i olika situationer (Greene 2016, s. 18 – 20). Har vi en uppfattning om att ”barn uppför sig väl om de bara vill”, utgår vi från att eleven inte vill lyckas, vilket ofta är felaktigt och leder till att vi belönar elever när de uppträder på ett funktionellt sätt och bestraffar dem när de uppträder dysfunktionellt. Har vi i stället inställningen att ”Barn uppför sig väl om de kan” har vi en helt annan inställning och bemötande, vi förstår att kraven har överstigit elevens förmåga att reagera på ett adekvat sätt och att eleven saknar de färdigheter som behövs för att kunna hantera situationen (Greene 2016, s. 31 – 32).

I båda våra berättelser hamnar vi i dilemman, där agerande och förhållningssätt kan ifrågasättas utifrån båda perspektiven. I Jennas dilemma förväntar sig läraren att Ludwig ska komma i tid till lektionen, för att inte gå miste om lektionens upplägg och innehåll. Det läraren däremot inte läser av eller tar hänsyn till är Ludwigs mående. Läraren anser att Ludwig ska gå in i klassrummet trots att han är i affekt, vilket indikerar på att läraren utgår från att Ludwig inte vill bete sig, medan Jenna förutsätter att Ludwig handlar så gott han kan i situationen och agerar utifrån det.

När jag tänker tillbaka på situationen med Melker blir det tydligt att pedagogen utgår från att Melker inte vill uppföra sig väl och hanterar situationen utifrån det, med bestraffning som följd. Om pedagogen sett på situationen ur perspektivet att Melker "uppför sig väl om han kan", så förmodar jag att pedagogen hanterat dilemmat på ett annat sätt. En ny insikt är att ha förståelse för att även vuxna kollegor "uppför sig väl om de kan", att vi har olika förmåga och kunskaper om hur vi ska hantera de situationer och dilemman som uppstår. I stället för att anta att min kollega vill bestraffa Melker, kan jag utgå från att hen gjorde sitt bästa utifrån sina förutsättningar.

Varje möte och relation med en elev är unik och kan inte jämföras eller överföras till andra. Däremot är min och mina kollegors kunskaper och erfarenheter av stor betydelse när det gäller att dela med sig av lärdomar, skapa samsyn, ett gemensamt förhållningssätt och skapa goda förutsättningarna för lärande med våra elever. Genom att delge våra erfarenheter och framgångsfaktorer kan vi stödja varandra att förstå syftet med att ta del av elevens perspektiv och att skapa goda relationer med eleverna. När vi utgår ifrån att eleverna uppför sig väl om de kan, upplever jag att vi är mer förutseende och intar ett empatiskt förhållningssätt, vilket kan bidra till att eleverna mer sällan hamnar i situationer de inte förmår hantera.

### **Observationer utifrån ett helhetsperspektiv**

Pihlgren lyfter metoden med att observera en pedagogisk verksamhet som ett sätt för personal att skapa sig en överblick och möjligheter att forma undervisningen genom att systematiskt analysera och reflektera kring elevers erfarenheter, intressen och behov (Pihlgren 2018, s. 43). Utifrån min yrkeserfarenhet finner jag det givande och lärorikt att observera inte bara sin egen, utan även andra verksamheter. Jag finner det värdefullt att inta ett helikopterperspektiv och observera helheten, för att synliggöra omkringliggande faktorer som kan påverka utfallet i det jag

observerar. Observationer kan bidra till att jag som fritidshemslärare får nya insikter och ser på verksamheten med ”nya ögon”. Detta utifrån såväl positiva som negativa intryck som observationen bidragit till.

Under mina observationer fick jag uppleva flera relationella möten, där pedagoger gav stöd och uppmuntrade eleverna att klara av och bemästra olika utmanande situationer. Flera situationer hanterades i kapprummet i grundskolan. Pedagogerna axlade flera roller och positioner parallellt i mötet med eleverna. En tanke som slog mig under observationerna i grundskolans verksamhet, var om lärare och fritidshemslärare alltid har möjlighet att ta del av elevens perspektiv i en klass med trettio elever?

Elevperspektivet bygger på vuxnas generella och specifika kunskap om elever och elevgruppen. Den vuxne är lyhörd för elevernas önskemål och finns en strävan efter att närma sig elevens perspektiv. Utgångspunkten i elevperspektivet är den vuxnas sätt att se på vad som är bäst för eleven och elevgruppen (Elvstrand & Lago 2019, s. 33 – 34). I grundskolans verksamhet ges troligtvis det vidare begreppet elevperspektiv desto större utrymme, samtidigt som de individuella mötena med eleverna präglas av elevens perspektiv. Det finns ett värde i att använda sig av båda perspektiven på ett adekvat sätt, genom att ta del av den enskilde elevens perspektiv och göra anpassningar som fungerar i elevgruppen som helhet.

I de konflikthanterande situationer som jag uppmärksammade, var det tydligt att fritidshemsläraren tog sig tid, lyssnade på eleven och lät eleven komma till tals. Eleven hade stort inflytande i hur situationen skulle kunna lösas på bästa sätt och det var naturligt för fritidshemsläraren att ta del av elevens perspektiv.

Under mina observationer i grundskolans matsal reflekterade jag över miljön, objektets placering och vad miljön gav för signaler till mig och hur miljön i sin tur kan uppfattas av eleverna. Det fanns inga avgränsande skärmar eller ljudabsorberande material som kunde dämpa ljudnivån i matsalen på grundskolan. Miljön var öppen, trevlig och inbjudande med stora fönster ut över skolgården. Flera av borden var runda eller rektangulära och bjöd utifrån sin form och placering in till samspel och sociala interaktioner. Trots den inbjudande sociala miljön i matsalen lades stort fokus och tålmod på att få eleverna att vara tysta i matsalen, ett typiskt exempel på att miljön inbjuder till en sak, medan läraren förväntar sig något annat.

Miljöns utformning har stor betydelse för hur vi uppfattar och tolkar den (Lester 2019, s. 246). Under mina observationer reflekterade jag kring miljön, objektets placering utifrån mina

intryck. Nu i efterhand undrar jag om eleverna tolkade miljöns syfte på samma sätt som jag. Var det tydligt att förstå vad som förväntas av dem i de olika miljöerna? Vid närmare eftertanke är detta är något jag hade önskat utforska ytterligare.

Ett sätt att arbeta med observationer som verktyg är genom Lewins auktionsforskningspiral, det bidrar till att skapa förändring och problemlösning i verksamheten. Det första steget innebär att synliggöra ett problem, därefter sker planering och handling för att förändra situationen och lösa problemet. I den sista fasen observeras effekterna av aktionen där nya mål sätts upp, utifrån vad man sett och upptäckt, som nya problem. Spiralen fortsätter enligt samma struktur tills ett önskvärt resultat är uppnått (Carr 2006, s. 422 - 435). Jag ser observationer som värdefulla tillfällen där vi kan upptäcka och synliggöra det som fungerar bra och se över vad vi behöver förbättra. Genom att delge våra upplevelser av observationer samt reflektera kring dilemman gemensamt i arbetslaget, skapar vi goda förutsättningar till ett problemlösande arbetssätt där vi kan inspirera varandra, skapa en tydlig struktur och en tydliggörande lärmiljö för eleverna. Det bidrar i sin tur till att skapa en välfungerande verksamhet där elever trivs och får möjlighet att utvecklas.

I verksamheterna jag observerade fanns en tydlig struktur över såväl skoldagen som fritidshemmets undervisning. Eleverna hade tillgång till tydliggörande visuellt stöd, med muntliga genomgångar av varje moment i både skol och fritidshemsundervisningen, vilket bidrar till trygghet såväl som självständighet för eleverna. Klass och fritidshemslärarna var lyhörda och observanta för elevernas olika behov och förutsättningar i de observerade verksamheterna. Jag upplevde ett fint samspel mellan elever och pedagoger. Fritidshemslärarna var flexibla och hade en förmåga att snabbt anpassa sig efter situationen de befann sig i och i mötet med eleverna. Miljön var tillåtande och anpassad i båda verksamheterna, med flera alternativa platser att arbeta på i klassrummet, som exempelvis runda bordet, den stora mattan, sittpuffar, soffan och det fanns även möjlighet att flytta runt och sätta sig bredvid klasskompisar, lärare och fritidshemslärare i klassrummet. Det var tydligt att eleverna var trygga i klassrummet och hade god kännedom kring vad som förväntades av dem.

Utifrån mina reflektioner av dilemmat samt genom mina erfarenheter är jag övertygad om att de relationer vi skapar är unika och att det endast är vi själva som kan skapa och bygga på en relation. Vi är alla olika, har olika erfarenheter och intar olika förhållningssätt i mötet med eleverna. För att skapa förtroendefulla relationer behöver relationen bygga på en genuin vilja och

en ömsesidig respekt för varandra. Goda relationer bidrar till en ökad förståelse för elevernas individuella behov och förutsättningar. Det medför att vi kan anpassa verksamhetens innehåll, stödja eleverna och skapa en bra balans mellan lärande och rekreation, vilket ger eleven förutsättningar att klara av hela skol- och fritidshemsdagen.

## **Jennas reflektioner**

### **Att utvecklas jämsides med eleverna**

I detta reflekterande avsnitt kommer jag att försöka utforska min egen yrkeserfarenhet närmare. Detta genom att försöka skapa samband mellan berättelsen med Ludwig och lärdomar som fyra års arbetsintegrerade studier bidragit till. Vid sidan av akademiska studier har min professionella utveckling skett både tillsammans och med hjälp av mina elever.

Min berättelse som gestaltar situationen med eleven Ludwig är bara en av många liknande berättelser från min yrkesbakgrund. Gemensamt för många av dem är de trots ett litet tidsspänn, sett till elevens hela dag, alltid haft stor påverkan på efterarbetet tillsammans med eleven. För att dagligen ge dessa elever ett bra bemötande tar jag stöd i den relationella pedagogiken, vilken jag som lärarstudent fått goda möjligheter att fördjupa mig inom. Ytterligare en lärdom som jag tar med mig från mina fritidslärarstudier är att oavsett mängden empiriska forskningsrapporter som jag tagit del av, så riskerar de att inte syfta till någon verklig förändring om jag misslyckas att se barnet bakom eleven. Frelin skriver om ett relationellt seende vilket innebär att hitta det unika i varje elev. Min personliga uppfattning är att en väl etablerad relation till en elev och därmed besitta kunskaper om dennes styrkor och svagheter är av stor betydelse i situationer liknande den med eleven Ludwig. En liknande tankegång finns hos Frelin som menar att ett relationellt seende kan fungera som mycket användbart verktyg i utmanande undervisningssituationer (Frelin 2012, s. 111). I situationen med Ludwig går det även att reflektera över om vår relation var det enda verktyg som hade kunnat bidra till att han till slut fann lugn och kunde återgå till klassrumsundervisningen. Med tidigare erfarenhet vet jag hur lätt en situation kan eskalera när Ludwig känner sig missförstådd av pedagoger. Jag känner även till de negativa konsekvenser som kan komma ur utebliven konflikthantering när Ludwig är inblandad.

Vidare har mina arbetsintegrerade studier bidragit till att jag frångått uppfattningen om barn *med* svårigheter och intagit ett relationellt perspektiv och refererar nu till barn *i* svårigheter. Det relationella perspektivet visar på vikten att förstå samspelet mellan individen och miljön,

samt skiftar fokus från att tala om ett barns “störande beteende” till ett “problemskapande beteende” (Karlsson 2020, s. 13 - 14). Jag upplever även att jag har utvecklat ett mer *reflektivt lyssnande* vilket bidragit till etablerandet av empatiska relationer mellan mig och elever. *BÖRS* är ett pedagogiskt begrepp som jag mött i mina fritidshemsläroarstudier som jag direkt kunnat applicera i mitt vardagliga arbete. För att återkoppla till mitt arbete med Ludwig är det just att ha *BÖRS* i åtanke som hjälper mig oavsett hur hätsk eller intensiv situationen är. I mitt samtal med Ludwig försökte jag med andra ord att *Bekräfta*, ställa *Öppna frågor*, skapa utrymme för *Reflektion* samt avsluta samtalet med en *Sammanfattning* (Svensson, Gustafsson och Wagnsson 2020, s. 96). Att inneha ett empatiskt förhållningssätt gentemot elever även i de mest utmanande situationer är en av de främsta lärdomarna som jag tar med mig från mina fritidshemsläroarstudier. I situationen med Ludwig var jag mycket noga med att förmedla empati genom kroppsspråk, röstläge och tonfall, vilket kontinuerligt har bidragit till en positiv relation mellan mig och Ludwig (Svensson, Gustafsson och Wagnsson 2020, s. 94). Genom denna reflekterande text har jag kommit till insikt att de akademiska begrepp och teorier som jag mött i min utbildning har fått möjlighet att konkretiseras och fördjupas bland annat genom mitt relationella arbete med Ludwig.

### **Med stöd i den relationella pedagogiken**

För att återkoppla till den där regniga höstdagen, till samtalet med Ludwig vid det runda bordet, ställer jag mig själv frågan: Hur hade händelseförloppet sett ut om jag av någon anledning inte haft samtalet med honom? I just den aktuella situationen var jag fullt medveten om att jag förväntades stötta klassläraren Helena under matematiklektionen. Det går därmed att anta att min frånvaro i klassrummet påverkade undervisningen. Dilemmat låg sedermera i var min frånvaro skulle ha minst negativ påverkan. Är det ett argument som räcker för att försvara mitt handlande i situationen? Gjorde jag rätt som i stunden prioriterade individen framför gruppen? Vilka tänkbara konsekvenser hade ett annat handlande lett till?

För att stötta mig i mitt reflekterande skrivande ska jag försöka betrakta situationen ur flera aspekter. Ett centralt perspektiv är till vilken grad Ludwigs handlande ska tillåtas ha påverkan på en hel klass. Med erfarenhet från liknande situationer vet jag hur klassrumsundervisningen har blivit lidande när Ludwig efter oupplösta konflikter inte fått rätt stöttning. Ur den aspekten går det därför att argumentera för att mitt handlande i situationen varit korrekt. Dessutom hade såväl jag som klassläraren Helena brustit i vårt tillsynsansvar om eleven

Ludwig i stunden lämnats ensam. En annan viktig aspekt att ha i åtanke är att situationen skedde under utevistelsen. Genom att se på utevistelsen som vilken annan undervisning som helst, om än i en annan form och med färre mätbara resultat, skapas en större förståelse för dess värde och potential. Elfstrand och Närvanen understryker utevistelsens betydelse genom att hänvisa till forskning som visar på att barn har större kontroll över sina sociala relationer under raster och liknande situationer (Elfstrand & Närvanen 2016). Av samma anledning ökar även risken för konflikttrabbade situationer under raster och utevistelser. En del av utevistelsens potential ligger i just dessa sociala processer, vilka är av yttersta vikt som fritidshemslärare att stötta. Ur den aspekten går det alltså att argumentera för att utrymme och tid bör ges för konfliktlösning och andra utvecklande samtal som grundas i utevistelsens lärande. En annan aspekt är det faktum att klassrumsundervisningen inte ska påverkas negativt av undervisningen som sker mellan lektionerna. Av yrkeserfarenhet är jag sedermera fullt medveten om att undervisning koppla till skolans utevistelser innehar en sekundär roll i vid sidan av klassrumsundervisningen. Men med stöd i min berättelse med Ludwig vill jag ändå lyfta vikten av att fritidshemmets relationella arbete utförs i samband med utevistelser. Ur denna aspekt finner jag det därför passande att reflektera kring Skolverkets skrivning om skolan som en *social mötesplats*, där även ett särskilt ansvar pekats ut hos skolpersonalen för att stärka elevers sociala förmågor (Skolverket 2022, s. 6). Mer konkret om hur detta särskilda ansvar ska fördelas lyfter läroplanen inte fram, och desto mindre om relationens betydelse återfinns i Skolverkets skrivelser. I följande avsnitt väljer jag att återkomma till de två pedagogiska förhållningssätten som jag tidigare nämnt, samt hur jag upplever att relationerna i skolsammanhang mer ofta än sällan tilldelas en mindre betydande roll.

Under mina år som lärarstudent har jag kommit till insikt om fritidshemslärares alldeles unika egenart kopplat till ett betydelsefullt socialt uppdrag. Dock har det varit en stor utmaning att finna aktuell forskning kring fritidshemmets relationella uppdrag. Desto mer forskning har det gått att finna kring klass- och ämneslärares relationella professionalitet, vilket ändå haft en viss relevans kopplat till våra berättelser. Hattie hänvisar till exempel till forskning som visar på hur en stark anknytning mellan skolpersonal och elever har en betydande effekt när det kommer till förbättring av elevers resultat (Hattie 2012, s. 189). Frelin är av samma uppfattning och menar att en god lärar-elevrelation ofta är en förutsättning för att uppnå undervisningsmål (Frelin 2012, s. 114). Detta leder mig in på reflektioner kring att se värdet i relationen kontra goda skolresultat. Berättelsen med eleven Ludwig visar tydligt på ett pedagogiskt dilemma där ett socialt



utvecklande samtal riskerar att underordnas klassrumsundervisningen. Vid närmare eftertanke så slår det mig faktiskt nu genom detta reflekterande skrivande, att jag ofta använder skolresultaten som ett bärande argument för att skapa någon sorts legitimitet för fritidshemmets sociala uppdrag. Borde inte den goda relationen som kommer ur det sociala uppdraget vara tillräcklig i sig självt? Just vad som utmärker en god relation är svårt att sätta fingret på, men Frelin skriver om hur en god relation mellan en lärare och elev ska grundas i en professionell omtanke om eleven (Frelin 2012, s. 110). Begreppet omtanke är något som ofta återkommer i texter kopplat till fritidshemmets uppdrag, och tecken på just professionell omtanke identifierade jag ett flertal gånger i mina observationer.

### **Relationen ur ett observerande perspektiv**

Både med utgångspunkt i min egen yrkeserfarenhet, men även genom ett nytt perspektiv som observationerna bidragit till, har mina kunskaper kring fritidshemmets sociala uppdrag fördjupats. Genom att inta en observerande och mer passiv roll har jag lyckats se på såväl min som Ninas verksamhet med nya glasögon och kommit till nya insikter och lärdomar. Mycket tidigt under mina observationer uppmärksammade jag hur fritidshemslärare visar hur de besitter stor kunskap om eleverna. I nästan helt uteslutande alla situationer, oavsett om det är en match på fotbollsplanen, lunchen i matsalen eller ett snabbt samtal i korridoren, känner fritidshemslärare till elevers namn, vilken klass de går i samt många personliga inslag. Med andra ord observerade jag hur fritidshemslärare har personliga relationer till nästan alla elever i deras pedagogiska verksamhet. *“Vi känner ju varenda elev”*, var ett uttalande som både jag och Nina gjorde under observationerna. Samtidigt, och av helt naturliga skäl, tror jag att klass- och ämneslärare har personliga relationer till avsevärt färre elever, vilket jag grundar i observationer, erfarenheter från mitt yrke samt diskussioner med andra lärarkategorier.

Med observationsscheman som verktyg kunde jag snabbt identifiera många tecken på goda relationer mellan fritidshemslärare och elever. Initialt och som jag tidigare nämnt, hälsar och tilltalar fritidshemslärare på varje elev de möter med deras namn. Utan någon större eftertanke kan denna faktor kanske verka obetydlig, men med ett par observerande ögon uppmärksammade jag snabbt vilken enorm skillnad det kan göra för en elev att känna sig såväl sedd som hörd i en virvlande verksamhet med många elever. Jag observerade såväl leenden, ögonkontakt och fysisk beröring mellan fritidshemslärare och elever, alla viktiga indikationer på

en god relation. Vidare uppmärksammade jag i mina observationer hur samtalen mellan fritidshemslärare och elever tydligt präglas av barnens egen kultur. Livliga samtal om till exempel Youtubers, sporthändelser och sociala medier visade tydligt på fritidshemmets sociala uppdrag, samt hur elevers egna intressen och behov får utrymme i samtal och i förlängningen även i undervisningen (Skolverket 2022). Att fritidshemslärare är skickliga på att skapa utrymme för denna sorts samtal, stora som små, är något som jag upplever har en stark bidragande effekt när det kommer till att etablera relationer till elever.

Vidare gav observationerna mig ytterligare bekräftelse på hur raster och utevistelser är en ständig social process med utrymme för lek och där samtalen tillåts få en mycket friare form. Utevistelsen kopplat till fritidshemmets pedagogik och dess stora inverkan på lärandet är ett fält som förtjänar mer forskning. Dock kommer mina reflektioner inte att närmare beröra detta ämne. Däremot kommer såväl Ninas som mina reflektioner att beröra det faktum att undervisning inte behöver vara fast och bunden till en skolbänk, utan att ett lärande lika gärna kan ske på skolgården eller i samtalet kring borden i matsalen. Reflektionerna har bidragit till att inse betydelsen av att låta leken, samtalen och relationerna få en egen väg in i undervisningen.

Slutligen bidrog observationerna till reflektioner kring hur viktigt det är att försöka se undervisningssammanhang från elevens perspektiv. Men även om observationerna tillät mig att se två pedagogiska verksamheter med helt nya glasögon, kan jag som pedagog aldrig riktigt uppleva den som genom ett barns ögon. Detta eftersom barnets perspektiv, intryck och tankar ägs av endast barnet självt. Trots forskningar om barns perspektiv kan någon som sedan länge lämnat barndomen bakom sig aldrig inneha ett tolkningsföreträde kring ett barns perspektiv som är rätt och riktigt. Med det sagt ser jag som bästa, och kanske enda, medel att lyssna på barns röster är att skapa en arena där de tillåts höras med maximal volym och lyhörddhet. Vidare är jag av samma uppfattning som Nina när det kommer till vikten av att i undervisning lämna utrymme för barns egna perspektiv, samt att belysa skillnaden mellan barnperspektiv och ett barns perspektiv.

## **Gemensam reflektion**

### **Att ta tillvara på det sociala uppdraget**

Efter att ha tagit del av varandras berättelser om eleverna Melker och Ludwig upptäckte vi tidigt gemensamma nämnare i dem. En intressant aspekt är att båda situationerna tog plats i övergången mellan två pedagogiska verksamheter. Detta skapade reflektioner kring hur sköra och

konfliktdrabbade dessa stunder är, oavsett om de sker på en anpassad grundskola eller ej. Med ytterligare stöd i båda våra observationer skapades sedermera nya insikter kring vikten av personalnärvaro i övergångar mellan exempelvis klassrumsundervisning och utevistelser, promenaden till matsalen samt stunden innan och efter skolundervisningen. Samtliga övergångar är oundvikliga, sker dagligen och skapar utrymme för otaliga sociala processer. I våra diskussioner efter genomförda observationer kom vi båda fram till samma dystra analys, att dessa sköra stunder ofta lämnas till slumpen. Att se på dessa stunder som tillfällen för ett informellt lärande tror vi båda skulle motverka liknande situationer och skapa bättre förutsättningar för relationsbyggande. Med det sagt menar vi inte att detta lärande enbart ska ägas av fritidshemslärare, utan snarare att det handlar om ett pedagogiskt förhållningssätt som behöver spridas i alla lärarkategorier för att skapa ett gemensamt yrkesspråk om relationens betydelse. De små men betydande samtal som får utrymme i dessa situationer skapar inte bara en känsla av trygghet hos eleverna, utan gynnar även relationerna mellan lärare och elev. Att röra sig runt elevernas gemenskaper och visa på en professionell omtanke anser vi vara två grundstenar i att faktiskt handla utifrån ett relationellt perspektiv.

Ytterligare en gemensam nämnare som återfinns i båda våra berättelser, är hur ett bristande relationellt perspektiv kan ha en direkt hämmande effekt i utmanande situationer med elever. I Melkers fall var det pedagogen som nekade honom tillgång till hans iPad-laddare som bidrog till att situationen urartade. Här visade en bristande relation på hur Melkers behov ej tillgodoses och att hans perspektiv ej uppmärksammades. I fallet med Ludwig visade klasslärare Helena ett tydligt ointresse för händelsen som skett under utevistelsen. Ur Ludwigs eget perspektiv kan det därmed upplevas som en bristande omtanke för hans känslor i en mycket sårbar situation. I båda fallen blev nyckeln till konfliktlösning en etablerad relation mellan elev och fritidshemslärare.

Sammanfattningsvis har våra gemensamma reflektioner bidragit till hur avgörande fritidshemmets relationella pedagogik kan vara för elever i svårigheter, oavsett om det rör skol- eller fritidshemsundervisning. Vidare har vi reflekterat över fritidshemslärarens sociala uppdrag och hur pass lite utrymme det får att faktiskt utföras. Vi upplever även en bristande kunskap hos övriga lärarkategorier kring det sociala uppdraget samt skilda åsikter kring relationens betydelse. Genom våra gemensamma reflektioner kom vi båda fram till slutsatsen om att fritidshemsläraren besitter ett alldeles unikt uppdrag som bättre behöver tas tillvara på.

## Avslutande tankar

För att bringa klarhet väljer vi i detta avsnitt att återkomma till våra frågeställningar i turordning. Frågeställningen kring den relationella kompetensens betydelse för elevers utveckling, lärande och välbefinnande förstod vi redan inledningsvis skulle bli svår att besvara. För att visa på komplexiteten i relationell kompetens i undervisningssammanhang valde vi ändå att behålla frågeställningen, genom att använda relationens betydelse som språngbräda. Under arbetet med denna essä upptäckte vi tidigt att det finns ett tydligt kunskapsglapp med forskning riktad mot fritidshemmets sociala uppdrag. Majoriteten av utförd forskning på ämnet riktar sig främst mot för- och grundskolan men har ändå fungerat som ett underlag i våra reflektioner. Dock upplevde vi att detta forskningsurval bidrog till snedvridna reflektioner kring hur relationerna kan gynna elevers lärande och skolresultat. Därmed upplevde vi under skrivprocessen att vi hamnat i en sorts självförvårdad fälla där vårt reflekterande begränsades med ett skol- och resultatsfokus. Genom ett reflektivt processkrivande kom vi i stället fram till slutsatsen att relationen i sig har ett stort värde för den individuella eleven, utan skolresultaten som bidragande faktor. Frelin skriver om relationens betydelse i skolan och påpekar att *“egentligen undervisar vi i människor”* (Frelin 2012, s. 109).

Gällande frågeställningen kring de fysiska objektens betydelse som pedagogiska hjälpmedel upplevde vi att intagandet av ett elevperspektiv stöttade oss i vårt skrivande. Att få ett perspektiv kring betydelsen av objekt och miljöer fick vi förståelse för hur dessa kan bringa trygghet hos elever i svårigheter. Vidare är vikten av en relation till eleven väsentlig även i denna frågeställning, eftersom kunskap om en elevs många olika behov grundas i att faktiskt känna en elev. Ett objekt såsom en iPad eller ett runt bord kan bidra till att skapa ramar för lärandet samt bidra till en miljö som känns bekant för eleven. De kan med andra ord fungera som små, men mycket effektiva pedagogiska verktyg för elever med till exempel särskilda anpassningar.

Den tredje och sista frågeställningen berör hur det informella och situationsstyrda lärandet kan formas av det relationella arbetet. Här valde vi att fördjupa oss inom det informella lärandet som utgår från situationen och eleven. Även om det informella lärandet har en stark anknytning till fritidshemmets pedagogik anser vi att förhållningssättet kan spridas till övriga lärarkategorier. Inte minst bör ett nytt perspektiv kring utevistelsens lärande belysas. Här bör fritidshemslärares särskilda kompetenser ges utrymme att blomma och därmed bana väg för kvalitativ undervisning utanför klassrummets väggar där elevers sociala utveckling gynnas under

friare former. Att relationsarbete som utförs i skolsammanhang bidrar till faktiskt skillnad för elever understryks empiriskt (Frelin 2012, s. 125). Baserat på yrkeserfarenhet kan vi även se hur ett relationsarbete banar väg för trygga barn att utvecklas socialt tillsammans med barn och pedagoger. Att det relationella arbetet gör verklig skillnad för elever som Melker och Ludwig får inte bortses ifrån. Här märks tydligt att fritidshemslärare besitter en viktig roll även i samband med skolundervisningen, med ett kompletterande och mer socialt utvecklande uppdrag. Ett argument för att fritidshemslärare ska ges rätt arbetsvillkor för att utföra detta kompletterande uppdrag går även att härleda i fritidshemmets kapitel i läroplanen. Att elevernas egna behov ska påverka undervisningen nämns i samma kontext (Skolverket 2022). Ytterligare en skrivning ur fritidshemmets kapitel i läroplanen lyder att *”undervisningen ska ge eleverna möjlighet att utveckla goda kamratrelationer samt känna tillhörighet och trygghet i elevgruppen”* (Skolverket 2022). Konkreta tidsramar för när fritidshemslärarens sociala och kompletterande uppdrag ska utföras framgår dock inte i Skolverkets skrivningar. Vår tolkning blir därmed att den likaväl kan utföras under skolundervisningens timmar, där fritidshemslärarens kompletterande uppdrag kan utföras med god legitimitet för att gynna till exempel klassrumsundervisningen.

Som tidigare nämnt i texten finns det dock ett stort behov att bedriva mer forskning kring fritidshemmets relationella uppdrag, fritidshemslärarens arbetsvillkor att framgångsrikt fullfölja det samt vilka effekter detta kan bidra till. I en undervisningsarena där relationens betydelse värderas lika högt som det teoretiska lärandet kan fritidshemslärare vara den sista pusselbiten för att uppfylla läroplanens mål om att *skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära* (Skolverket 2022).

## Litteraturförteckning

Alsterdal, L. (2014). Essäskrivande som utforskning. I: Burman, Anders (red.) (2014). *Konst och lärande: essäer om estetiska lärprocesser*. Huddinge: Södertörns högskola

Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-23461>

Aristoteles (2023). *Nikomachiska etiken*. Stockholm: Thales

Bjereld, Ulf, Demker, Marie & Hinnfors, Jonas (2018). *Varför vetenskap?: om vikten av problem och teori i forskningsprocessen*. Fjärde upplagan Lund: Studentlitteratur

Carr, W. (2006). Philosophy, Methodology and Action Research. *Journal of philosophy of Education*, 40 (4), 422 - 435.

Elvstrand, H. & Lago, L. (2019). Kamratrelationer i fritidshemmets uppdrag och praktik. I: Elvstrand, Helene, Lago, Lina & Simonsson, Maria (red.) (2019). *Fritidshemmets möjligheter: att arbeta fritidspedagogiskt*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur

Elvstrand, H. & Lago, L. (2019). Förutsättningar för fritidspedagogisk undervisning. I: Elvstrand, Helene, Lago, Lina & Simonsson, Maria (red.) (2019). *Fritidshemmets möjligheter: att arbeta fritidspedagogiskt*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur

Elvstrand, H. & Närvänen, AL. (2016). Children's perspectives on participation in Leisure-time centers in Sweden. *American Journal of Educational Research*, 4, 496-503.

Frelin, Anneli (2012). *Lyhörda lärare: professionellt relationsbyggande i förskola och skola*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Frelin, A. & Grannäs, J. (2017). *Skolans mellanrum: Ett relationellt och rumsligt perspektiv på utbildningsmiljöer*. Pedagogisk forskning i Sverige, ISSN 1401-6788, E-ISSN 2001-3345, Vol. 22, nr 3-4, s. 198-214

Greene, Ross W. (2016). *Vilse i skolan: hur vi kan hjälpa barn med beteendeproblem att hitta rätt*. 3. [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur

- Halldén, Gunilla (red.) (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson
- Hammarén, Maria (2005). *Skriva: en metod för reflektion*. 2. uppl. Stockholm: Santérus
- Hattie, John (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. London: Routledge
- Henriksen, Jan-Olav & Vetlesen, Arne Johan (2013). *Etik i arbete med människor*. 3., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Hirsh, Åsa (2020). *Relationellt ledarskap i klassrummet: så skapas magi*. Första utgåvan [Stockholm]: Natur & Kultur
- Holmberg, Linnéa (2020). *Perspektiv i fritidshem*. Första utgåvan Stockholm: Natur & Kultur
- Imsen, Gunn (2006). *Elevens värld: introduktion till pedagogisk psykologi*. 4:e reviderade upplagan Lund: Studentlitteratur
- Jahnke, Anette (2019). *Utveckla utbildning: vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet, tyst kunskap*. Första upplagan Stockholm: Liber
- Jensen, M. (2011) Informellt lärande i fritidshem. I: Klerfelt, Anna & Haglund, Björn (red.) (2011). *Fritidspedagogik: fritidshemmets teorier och praktiker*. Stockholm: Liber
- Karlsson, Annelie (2020). *Specialpedagogik för fritids: en grundbok*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur
- Klerfelt, Anna & Haglund, Björn (red.) (2011). *Fritidspedagogik: fritidshemmets teorier och praktiker*. Stockholm: Liber
- Lester, S. (2019) Pedagogik, lek och rum. I: Pihlgren, Ann S. (red.) (2017). *Fritidshemmet: fritidslärares uppdrag på fritidshemmet och i skolan*. Andra upplagan Lund: Studentlitteratur

Patel, Runa & Davidson, Bo (2019). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Femte upplagan Lund: Studentlitteratur

Pihlgren, Ann S. (2018). *Leda fritidshemmet: praktika för skolledare*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur

Qvarsell, B. (2017). Om barnets perspektiv och miljöer i fritidshemmets pedagogik. I: Pihlgren, Ann S. (red.) (2017). *Fritidshemmets didaktik*. Andra upplagan Lund: Studentlitteratur

Rohlin, M. (2017). Fritidspedagogik och lärande. I: Pihlgren, Ann S. (red.) (2017). *Fritidshemmet: fritidslärares uppdrag på fritidshemmet och i skolan*. Andra upplagan Lund: Studentlitteratur

Silow Kallenberg, Kim, Nystrand von Unge, Elin & Wiklund Moreira, Lisa (2022). *Etnologiskt fältarbete: nya fält och former*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr11*. Stockholm: Skolverket.

Svensson, M., Gustafsson, H & Wagnsson, S. (2020). Motiverande samtal för utveckling och lärande. I: Sternudd-Groth, Mia-Marie & Evermark, Monica (red.) (2020). *Skolutveckling genom samtal*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur.



