

”Titta blåsippor!”

Fritidshemslärares uppmärksamhet som didaktisk potential

*Jens Gardesten**, *Helena Ackesjö*

Linnéuniversitetet

School-age educare (*fritidshem*) was included in the Swedish education act in 2010 and received its own section in the national curriculum in 2016. From that point on, teaching in school-age educare was also linked to predefined core contents and abilities that the pupils are supposed to develop. At the same time, the curriculum states that teaching in school-age educare is to be based on “the pupils’ needs, interests and experiences”.

In the article, this duality is discussed in relation to empirical findings from school-age educare teachers. The teachers describe situations when they pay attention to pupils’ doing and saying, and how this is transformed into teaching purposes. The findings are related to the concept of “phronesis”, while the teachers’ *attention* gets a significant meaning through that concept. Moreover, the findings indicate that “episteme knowledge” also needs to be emphasized in this form of student-centered education, as something necessary for school-age educare teachers to know.

Nyckelord: joint attention, practical wisdom, school age educare, student-centered education, teacher knowledge, teaching practices

* Corresponding author: jens.gardesten@lnu.se

Introduktion

Denna artikel handlar om hur lärare i fritidshem uppmärksammar oväntade situationer och händelser i elevgruppen, samt hur lärarna kan utnyttja sådana situationer för didaktiska syften. Begreppet *uppmärksamhet* utgör artikelns analytiska fokus, och lärares uppmärksamhet lyfts fram som ett centralt villkor för fritidshemmets didaktiska kvalitet.

Lärare i svenska fritidshem kan sägas ha två centrala uppdrag. Dels reglerar läroplanens fjärde kapitel vad lärare i huvudsak ska fokusera i fritidshemmets undervisning. Där sammanfattas bland annat fyra kunskapsområden som fritidshemmets centrala innehåll (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet [Lgr22], 2022).

Dels tydliggörs att undervisningen på fritidshemmet också ska utgå från elevernas initiativ, intressen, erfarenheter och det som sker i stunden. Fritidshemmet befinner sig alltså i ett korsdrag mellan målstyrning och situationsstyrning. Möjligen kan det uppstå utmaningar då förbestämda innehåll ska fokuseras, samtidigt som lärarna alltså ska utgå från elevernas egna intressen och initiativ. På en principiell nivå behöver dock inte detta vara ett problem. Exempelvis kan den dialektik som Dewey (1916) beskrev visa hur en vitaliserande utbildning inte kan välja mellan att fokusera kunskapsstoff *eller* barnens erfarenheter – en lärare måste alltid uppmärksamma samspelet och balansen mellan stoffet och elevens egna erfarenheter och intressen.

På en praktisk nivå kan det ändå uppstå utmaningar och dilemman, åtminstone om verbet *att utgå från* tolkas som att eleverna helt enkelt alltid ska få göra det de vill göra. Sådana risker lyfter exempelvis Skolinspektionen i sin kvalitetsgranskning av fritidshem (2018). Den slutsats de drar är att personalen på fritidshem borde kunna inspirera och vägleda eleverna mer. Fler förmågor skulle kunna utvecklas om lärarna försöker vidareutveckla det eleverna visar intresse för, samtidigt som de oftare undervisade mer systematiskt, varierat och planerat. I denna artikel fokuseras därför hur lärarna uppmärksammar det oväntade och svarar an på det som eleverna säger, gör och upptäcker, i syfte att skapa didaktisk potential relaterat till läroplanens intentioner.

Ett fritidshem under förändring

De senaste decennierna har nya krav tillkommit för fritidshemmets verksamhet och för de som verkar i den (Lager, 2018). Av tradition har fritidshemmets fokus legat på omsorg och meningsfull fritid för barnen innan och efter skolan, men numer ska verksamheten betraktas som utbildning där det ska pågå undervisning, det vill säga målstyrda processer som ”syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden” (SFS 2010, 1 kap. 3 §). I sammanhanget kan det vara viktigt att betona att undervisning som fenomen innefattar *intentioner*. Intentioner kan formuleras i undervisningsplaneringar, men intentioner kan också skapas i ögonblicket då något oväntat sker som en uppmärksam pedagog vill följa upp tillsammans med barnen. Denna form av ”situationsstyrd undervisning” brukar ofta känneteckna fritidshemmets didaktik (Ackesjö & Haglund, 2021; Orwehag, 2020), medan planeringar med tydliga intentioner att lära barnen något specifikt har visat sig vara mer sällsynt förekommande (Skolinspektionen, 2018). Den systematik som Skolinspektionen efterfrågar är också delvis kopplad till planering och utvärdering, men mindre kopplad till traditionen att ”fånga tillfället i flykten” (Orwehag, 2020) inom ramen för fritidshemmets situationsstyrda undervisning (Ackesjö & Haglund, 2021).

Denna artikels fokus, lärares uppmärksamhet på det oväntade som eleverna plötsligt säger, gör eller upptäcker, handlar om att ta tillvara och förädla en didaktisk attityd som redan kan finnas i fritidshemmet. En sådan attityd kan betraktas som ett komplement till en framväxande didaktik där undervisningsintentioner istället är planerade, och då didaktikens vadfråga redan är reflekterad och formulerad av lärarna i förväg (jfr Ackesjö & Dahl, 2022; Hippinen Ahlgren, 2021). I den pågående verksamheten på fritidshem finns det ofta, oavsett vad som planerats i förväg, utrymme för det oväntade. Forskare beskriver ofta sådana utbildningssammanhang i termer av en komplex dynamik (Koopmans, 2014), där till synes obetydliga detaljer och situationer kan få stor betydelse (Ell et.al., 2017) och där grupper av barn hela tiden interagerar med varandra och med miljön på sätt som kan vara svåra att förutse (Hawkins & James, 2016). Denna artikel intresserar sig för hur denna form av temporalitet (nuet) kan användas av lärarna.

Lärares uppmärksamhet

Fritidshemspedagogisk forskning lyfter stundtals fram de utmanande villkor som finns på många fritidshem, exempelvis då det gäller stora barngrupper och en stor andel utbildad personal (Jfr Lager, 2018). Andersson (2013) beskriver hur svåra förutsättningar ibland bidrar till att personalen endast ges möjlighet att utföra en slags tillsyn. Även Dahl (2014) visar i sin avhandling att de allt större barngrupperna har gjort att arbetet i fritidshem allt oftare handlar om att överblicka, kontrollera och utföra tillsyn (Dahl, 2014; Jonsson, 2021) vilket enligt Ludvigsson och Falkner (2019, s. 19) riskerar att leda till att lärarna utvecklas till ”fyrkantiga logistikere” för att klara av sitt uppdrag. Tillsyn och kontroll får en framträdande betydelse i ljuset av allt större barngrupper på fritidshemmen (SOU 2020:34), men också i relation till hur samtidens utbildningsinstitutioner och pedagoger verkar i det som benämns ”granskningssamhället” med ökad riskmedvetenhet och ökad risk för klander och ansvarsutkrävande (Lindqvist & Nordäng, 2011).

En sådan tillsynsroll har dock inte alltid beskrivits i negativa termer. Ankerstjerne (2015) visar hur tillsynsrollen också kan betraktas som en fullt tillräcklig ambition då pedagogiken på fritidshem ofta genomsyrats av idén om ”det självstyrande barnet”, det vill säga idén om att barnen utvecklas och lär sig saker även utan vuxnas aktiva inblandning. I termer av lärares uppmärksamhet har alltså inte tillsynsrollen alltid uppfattats problematisk, medan en ”bortvändhet” däremot generellt uppfattas mer negativ och ogynnsam (Gardesten, 2016). Bortvändheten innebär då att läraren riktar uppmärksamheten åt ett annat håll och helt enkelt undviker situationer där barns samspel innebär etiska utmaningar eller didaktisk potential.

Om uppmärksamheten i huvudsak är riktad mot barnen finns det, utöver ren tillsyn, möjligheter att diskutera de didaktiska konsekvenserna av lärares uppmärksamhet. Dels kan lärarna uppmärksamma barns intressen och initiativ, som *sedan* utgör stoff för gemensam reflektion med kollegor, eller stoff för planering av hur barnens intressen ytterligare kan fördjupas (jfr Hippinen Ahlgren, 2021). Dels kan lärarna reagera *direkt* på det de uppmärksammar, att de ”fångar ögonblicket” och agerar i nuet utifrån det som just då visar sig pågå i barngruppen. Om det handlar om en etiskt laddad situation då elevens integritet plötsligt hotas kan lärares intuitiva agerande förstås som ”hot action”, vilket också skiljer lärares arbete från exempelvis juristens eller läkarens (Beckett, 1996). Om det istället handlar om en situation med didaktisk potential blir lärares urskillningsförmåga avgörande för om denna

potential tas tillvara eller om den går omintet. Därmed framstår *uppmärksamhet* som ett centralt didaktiskt begrepp, och likt Becket (1996) kopplar vi nedan uppmärksamhet och urskillningsförmåga till den kunskapsform som Aristoteles benämnde ”fronesis”.

Studiens teoretiska perspektiv

Begreppet *uppmärksamhet* har använts inom såväl filosofisk, psykologisk och pedagogisk te-
oribildning, men då utifrån olika definitioner och olika analytiska nivåer (Rytzler, 2017). I
föreliggande studie fokuseras i första hand begreppets koppling till lärares yrkeskunnande.
Det handlar då om hur lärare kan uppmärksamma potentialen inom ramen för den situat-
ionsstyrda undervisning som läroplanen föreskriver för fritidshemmet. Fokus riktas således
mot hur lärares uppmärksamhet får en betydelse för en undervisning som ”tar sin utgångs-
punkt i elevernas behov, intressen och erfarenheter” (Lgr22, 2022, s. 25). Denna utgångs-
punkt kan jämföras med hur exempelvis Aspbury-Miyanihi (2021) beskriver lärarens yrkes-
kunnande i termer av just uppmärksamhet, eller hur professionellt hanterande av dynamiska
situationer är grundat i lärarens *professional noticing*, ”a perceptual grasp of the situation at
hand” (Tanner, 2006, s. 208).

Uppmärksamhetens funktion i yrkeskunnandet är således artikeln huvudfokus, men
därutöver beaktas hur undervisning som praktik innefattar en strävan efter *gemensam uppmärk-
samhet*. Undervisning kan ses som ”an activity of joint-attention formation” (Rytzler, 2021, s.
113). Sådan gemensam uppmärksamhet kan uppstå då eleven responderat på något som
läraren initierat; något som läraren ”pekat på” i syfte att skapa en gemensam uppmärksamhet
tillsammans med eleven (Rytzler, 2021; Biesta, 2021; Vlieghe & Zamojski, 2020). Men i en
situationsstyrd undervisning likt fritidshemmets, skulle det också kunna vara *läraren* som re-
sponderar på elevens initiativ, vilket då kan utgöra den första impulsen till ett fortsatt gemen-
samt utforskande av något kunskapsstoff. Här framstår lärarens uppmärksamhet på elevernas
perspektiv under dynamiska situationer som en central dimension av yrkeskunnandet.

På en principiell nivå kan lärares uppmärksamhet diskuteras med hjälp av begrepp
som ”bortvändhet” och ”tillsyn” vidare till begrepp med mer didaktisk potential så som ”ur-
skillningsförmåga” vilket är förknippat med ”handlingsberedskap”. Med hjälp av det aristo-
teliska begreppet *fronesis* kan lärarens uppmärksamhet ges en mer kvalificerad innebörd. Fro-
nesis har i olika sammanhang använts för att belysa praktiskt lärarkunnande, men tematiken
är sällan enhetlig och tolkningarna av begreppet varierar (Noel, 1999; Burbules, 2020).

Aristoteles (2012) beskrev *fronesis* som förmågan att handla och agera i mellan-
männliga situationer, vilket kräver just *uppmärksamhet* på de enskildheter och unika omstän-
digheter som föreligger just då. En sådan uppmärksamhet är nödvändig inom socialt dyna-
miska situationer, då vi är...

... hänvisade till vår handlingsklokhets, vår *fronesis*, och där vi måste avgöra från fall till fall, i
förhållande till situationen och där vi har behov av att urskilja vad som är lämpligt och möjligt
snarare än vad som är nödvändigt och sant (Wolrath-Söderberg, 2017, s.17).

Fronetiskt kunnande visar sig genom olika handlingar i olika situationer. Bornemark (2020)
diskuterar dock hur denna kunskapsform inte fått ett nödvändigt erkännande. Kunskap har
snarare likställts med det teoretiska vetande som Aristoteles benämnde ”episteme”, den ”te-
oretiska, generella och abstrakta kunskapen”. Den ämneskunnige läraren har epistemisk kun-
skap, åtminstone inom ett begränsat område. Den allmänbildade läraren har också

epistemisk kunskap, men inom ett vidare kunskapsfält och med relevans för en bredare allmänhet¹.

Medan episteme innefattar generella sanningar, det som är sant i alla situationer, så visar sig fronesis-kunnande alltså i en förmåga att agera i överensstämmelse med den aktuella situationen. Kunnandet kan anas i lärarens konkreta agerande under ett dynamiskt samspel med barn i fritidshemmet, samtidigt som exakt samma agerande inte skulle bedömas som kunnigt i nästkommande situation, eller i andra framtida situationer. Fronesis visar sig alltså i hur läraren *uppmärksammar* det fortsatta skeendet, hur läraren fortsätter agera eller kommunicera, eller också hur läraren tvärtom avstår från vissa ageranden och från viss kommunikation. Fronesis är på så vis tydligt förbundet med tidsbegreppet ”kairos”:

Kairos, which denotes the right moment for an event, an opportunity or a critical time, can be contrasted with chronos, which expresses time in a more general sense, and can be used of time as a measurable entity (Sampson, 2020, s. 772).

Det är skillnad mellan att agera utifrån vad som planerats i förväg, eller bestämts med hjälp av klockor, kalendrar, dokument och lektionsplaneringar (chronos), jämfört med att istället agera utifrån de aktuella omständigheterna i ett unikt ögonblick (kairos). Det fronetiska kunnandet verkar alltså i kairos-tiden, det handlar om en förmåga att agera ”in agreement with the conditions of the circumstances” (Sampson, 2020, s. 774). Fronetiskt kunnande kräver urskillningsförmåga och förmåga att avgöra vilka detaljer i den aktuella situationen som bör uppmärksammas och vilka detaljer som inte behöver uppmärksammas på samma vis. Den fronetiskt kunniga läraren bygger i mångt och mycket sina handlingar på sinnesperception, på att kunna se, höra, uppmärksamma och svara an på det som pågår i den konkreta situationen i elevgruppen.

Uppmärksamhet är samtidigt en begränsad resurs och kraven på vad lärare i fritidshem bör uppmärksamma under yrkesvardagen har varierat under historien. På samma sätt har olika villkor och förutsättningar på fritidshemmen påverkat vad personalen egentligen har möjlighet att uppmärksamma och vilka didaktiska ambitioner som alltså blir rimliga. Den förtydligade läroplanen ställer numer krav på fritidshemspersonalens ämneskunskaper inom olika områden, vilket inte fokuserats på samma vis tidigare (Andersson, 2013). Sådana krav på lärarnas epistemiska kunskaper skulle också kunna få konsekvenser för lärarnas fronetiska

¹ Förutom fronesis kan även *techne* nämnas som viktig praktisk kunskapsform i Aristoteles typologi. Båda dessa kunskapsformer innefattar en situationsbunden urskillningsförmåga. Men de forskare som kopplar *techne* till undervisning betonar vanligen den instrumentella aspekten, vilket inte utgör huvudfokus i denna artikel. Värdet av att exempelvis baka ett bröd eller snickra ihop en stol finns bortom själva kunnandet, i kvaliteten på brödet eller stolen som slutprodukter. På motsvarande vis, menar exempelvis Back (2002), kan värdet av att undervisa bedömas först efter en undersökning av vilken effekt som undervisningen fick på eleven. Bakning, snickrande och undervisning är därmed exempel på *techne*-kunskap, genom att verksamheterna syftar på något bortom sig själva (Back, 2002). I föreliggande artikel fokuseras dock läraryrkets mellanmännliga dimensioner varför kunskapsformen fronesis blir mer aktuell än *techne*. Fronesis innefattar en förmåga att uppmärksamma det väsentliga i konkreta mellanmännliga situationer, exempelvis i fritidshemmets verksamhet. Burbules (2020, s. 13) skriver “The literature on phronesis is full of the terms deliberation, discernment, perception, insight”, medan Beckett (1996, s. 141) illustrerar dynamiken och komplexiteten i läraryrket genom att “locating phronesis in moments of hot action”.

kunnande och agerande, dvs. vad de uppmärksammar i den pågående fritidshemsverksamheten, samt hur de väljer att agera på det de uppmärksammar.

Syfte

Syftet med studien är att bidra med kunskap om hur lärare i fritidshem kan uppmärksamma didaktisk potential i det som sker bland eleverna i stunden, samt diskutera vilken betydelse som lärarnas uppmärksamhet kan få för elevernas lärande.

Forskningsfrågorna som guidar studien är:

- *Vad* uppmärksammar lärarna i fritidshemmets vardagspraktik och *hur* kan det uppmärksammade resultera i undervisningsintentioner?
- Hur kan lärarnas uppmärksamhet relateras till fronetiskt kunnande, epistemiskt vetande och kairos?

Metod

Materialet som har analyserats i denna artikel består av skrivna svar på följande uppmaning: Beskriv ett konkret exempel på när du senast, på grund av något oförutsett som hände i stunden på fritidshemmet, plötsligt fick anledning att undervisa elever. Varför började du undervisa? Vad ville du att de skulle lära sig i den situationen? Hur gick du tillväga? Uppmaningen att skriva reflektioner runt ovanstående frågor skickades ut till 76 lärare i fritidshem på 31 skolor i fyra kommuner/stadsdelar, vilka alla var en del av ett forsknings- och utvecklingsprojekt². Majoriteten av de deltagande lärarna hade behörighetsgivande utbildning för arbete i fritidshem och arbetslivserfarenheten inom gruppen sträcker sig från några månader (nyutexaminerade lärare) till flera decennier (fritidspedagoger med examen från 1980-talet). I denna text kallas alla lärare i fritidshem oavsett vilken utbildningsbakgrund de har.

Det går att reflektera över om lärares uppmärksamhet bäst studeras genom skriven text, eller om observationer hade varit ett lämpligare metodval. En fördel med att samla in skriftliga reflektioner är att deltagarna har möjlighet att fundera igenom frågorna och formulera sig individuellt innan svar skickas in, samt att fler respondentsvar kan erhållas än vid exempelvis intervjuer, där tidsåtgången kan begränsa. En nackdel med skriftliga anonyma svar är att följdfrågor inte kan ställas och att de riskerar att vara väldigt korta och fragmentariska. Dessutom riskerar retrospektiva beskrivningar av händelser vara påverkade av sådant som hur länge sedan det hände, informanternas minnesförmåga, deras färdigheter i att gestalta sina erfarenheter via skriven text och liknande. Polkinghorne (2005) menar samtidigt att man inte ska överdriva svårigheterna i detta avseende, om informanter i lugn och ro får möjlighet att språkligt beskriva sina erfarenheter. Vi bedömer också att informanternas skriftliga reflektioner ger oss en bra översikt över oplanerade undervisningssituationer där lärares uppmärksamhet tydliggörs, liksom hur de väljer att agera utifrån vad de uppmärksammar.

²Fritidshemmets Pedagogiska Uppdrag var ett treårigt forsknings- och utvecklingsprojekt inom ramen för Ifous (Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola) verksamhet. Syftet med projektet var att, i linje med läroplanen och med stöd av forskning, utveckla kvalitet och likvärdighet i fritidshemmets verksamhet. Syftet var också att genom samarbete mellan lärare och forskare låta de verksammas kunskaper och erfarenheter utgöra grund för både gemensam kunskapsutveckling och ny forskning inom det fritidshemspedagogiska området.

Lärarnas reflektioner samlades in genom programmet Sunet Survey. Frågorna mejlades ut till deltagarna tillsammans med en individuell inloggning till programmet. Proceduren följde Vetenskapsrådets etiska principer (2017) och innebar i korthet att deltagarna informerades om projektet och att de hade möjlighet att avstå från att skicka in sina reflektioner. Deltagarna gavs möjlighet att skicka in sina reflektioner under cirka två veckor. Efter 7 dagar skickades en påminnelse till de som ännu inte hade skickat in reflektionerna. Då tidsperioden var slut hade reflektionstexter från 40 av de 76 deltagande lärarna kommit in. De svar som kom in har anonymiserats. En förhållandevis låg svarsfrekvens kan förklaras av att studien genomfördes under en tidsperiod då många lärare var fullt upptagna med att vikariera för covid-sjuka kollegor eller planera om verksamheten utifrån nya restriktioner från Folkhälsomyndigheten. Detta innebar även att vi som forskare inte kunde möta lärarna fysiskt, utan fick nöja oss med mejl.

Analysen var inspirerad av tematisk analys, TA (Braun & Clarke, 2006). Samtliga svar lästes inledningsvis flera gånger ”to find repeated patterns of meaning” (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Efter en första grov bortsortering (av enstaka svar likt ”Kan inte komma på något”) skapades en tabell med samtliga svar som kunde relateras till syfte och forskningsfrågor, fortfarande osorterade. I det här skedet formulerades anteckningar om möjliga kopplingar mellan data och teoretiska begrepp. Här pågick således en växling mellan aktiv läsning av empiri samt en repeterande och fördjupande läsning av teori och begrepp.

En inledande deskriptiv kategorisering (Vaismoradi et.al., 2016) resulterade i att viss empiri sorterades bort. Det handlade då om beskrivningar av olika former av konflikthantering i barngruppen, vilket utifrån studiens forskningsfrågor inte uppfattades innefatta tillräcklig didaktisk potential för vidare analys. Endast beskrivningar med tydliga undervisningsintentioner analyserades. Det kunde exempelvis handla om intentionen att lära eleverna värdera olika påståenden från sociala medier, eller att lära eleverna något specifikt angående naturen och miljön. Detta semantiska innehåll kunde sedan tolkas inom ramen för två övergripande teman, det vill säga två representationer av mönster som tillskrevs materialet i sin helhet: Dels elevers plötsliga nyfikenhet som grund för lärares uppmärksamhet, dels elevers plötsliga oro som grund för lärares uppmärksamhet.

Braun och Clarke (2006) beskriver vidare att det finns olika sätt att avgöra när empiri ska kopplas till forskningslitteratur och teori. I föreliggande studie gjordes valet att i resultatdelen göra jämförelser mellan vissa empiriska resultat och tidigare litteratur, eftersom detta kan ge läsaren en mer trogen bild av hur informanternas svar tillskrevs en mening baserad på studiens tema och syfte. En mer fördjupad tolkning i relation till begreppen i forskningsfrågorna gjordes sedan i artikelns diskussionsdel.

Resultat

I följande avsnitt redovisas resultatet utifrån den genomförda tematiska analysen.

Elevers plötsliga nyfikenhet väcker lärarens uppmärksamhet

Sammantaget framstår, enligt datamaterialet, vardagen på fritidshemmen som dynamisk och oförutsägbar, vilket enligt lärarna även verkar ge verksamheten charm och vitalitet. I materialet framträder att lärare kan uppfatta en plötslig nyfikenhet hos eleven eller hos elevgruppen; någonting har fångat deras uppmärksamhet eller deras tänkande. Ibland riktar eleverna plötsliga frågor direkt till läraren som då får möjlighet att bidra till elevernas lärande i något

bestämt avseende. Men även utan direkta elevfrågor verkar observanta lärare kunna uppmärksamma elevernas nyfikenhet, och ta denna som utgångspunkt för handling på olika vis. Det verkar handla om förmågan att uppmärksamma det som eleven eller eleverna uppmärksammar.

Att uppmärksamma det som eleven uppmärksammar

De situationer som informanterna beskriver uppstår ofta under olika utflykter eller under vistelser i naturen, då lärarna tar tillvara barnens nyfikenhet eller lyssnar in deras intresse och frågor i stunden. Det kan handla om frågor om vad ormar äter, var rävar sover, hur grodornas barn ser ut och så vidare. Lärarens intention att lära eleverna något specifikt, vilket är en förutsättning för undervisning som fenomen, är således något som inte endast formulerats i planeringar och syftesformuleringar i förväg. En uppmärksam lärare kan även skapa dessa intentioner i situationen:

Vi har utflyktsdag och hela fritidsgruppen går genom skogen för att komma till en parklek. En elev stannar och pekar på något på marken. – Titta blåsippor!

Alla stannar upp, vi börjar prata om hur fina de är och vilken fin färg. Jag frågar om de vet något om blåsippor, eleverna berättar vad de kan, om deras blad, att de är vårblommor och att de inte får plockas. Jag frågar vidare om de vet det heter. - De är "Fridlysta" och det betyder just att de inte får plockas. Vi stannar en kort stund går sedan vidare genom skogen.

Hur kan en sådan händelse relateras till uppmärksamhet? Vlieghe och Zamojski (2020) beskriver hur "pekande" utgör en central metafor för lärarens yrkesgärning; den ämneskunniga läraren "pekar" i riktning mot det som eleverna ska uppmärksamma. Det empiriska exemplet ovan utvidgar dock denna metafor, då läraren här istället uppmärksammar hur *eleven* plötsligt stannar och pekar på något vackert och intressant på marken. Rytzler (2017) visar på liknande sätt att det inte nödvändigtvis alltid behöver vara läraren som "pekar" eller initierar gemensam uppmärksamhet. Den pekande gesten "is not a unidirectional affair, for every participant in this event has the (at least theoretical) possibility of influencing the other participants" (s. 133). Impulsen att styra den andres uppmärksamhet kan alltså även komma från eleven, riktat mot läraren.

I föreliggande studie blir det dessutom tydligt att elevens "pekande" inte alltid är avsett att väcka just lärarens uppmärksamhet. Det kan istället handla om att eleven vill visa sina kamrater någonting. Det centrala här är att läraren i detta fall *ändå* uppmärksammar och svarar an på det som barnen uppmärksammar, för att sedan använda situationen utifrån vissa undervisningsintentioner. I det empiriska materialet finns flera sådana situationer beskrivna då elever eller elevgrupper uppmärksammar saker; situationer som inte verkar handla om att eleverna pockar på just lärarens uppmärksamhet eller att de explicit skulle vilja involvera läraren i situationen. I sådana situationer framstår därmed lärarens uppmärksamhet och "vakenhet" som en kritisk faktor för om någon didaktisk potential över huvud taget kommer realiseras.

I studiens empiri finns också reflektioner om vilken funktion läroplanens innehåll kan få i dessa sammanhang. Att skapa en undervisningsintention i stunden behöver inte betyda att läroplanens teman och innehåll helt faller bort, vilket blir tydligt i följande situation:

Eleverna hittade en skadad humla, de diskuterade om den brändes eller stacks. Jag tog fram min telefon och vi tog reda på [svaren på] deras frågor. Jag valde även att berätta/undervisa om vilken nytta humlor gör och att vi måste vara rädda om dom. Mitt syfte var att koppla ihop deras nyfikenhet med kunskap om hur viktigt det är att vi tar hand de minsta krypen och vilken nytta de gör för oss människor. Min tanke i undervisningstillfället utgick från Lgr 11. Hur människans val kan bidra med en hållbar utveckling. Eleverna kom överens om att släppa humlan i vit-sippsbacken så den kunde hjälpa till att pollinera.

Även i detta exempel uppmärksammar läraren det eleverna uppmärksammar och nyttjar detta som en didaktisk potential. Möjligen ”utgick” läraren i utdraget ovan också från läroplanen Lgr11, som hen själv beskriver, men berättelsen indikerar snarare att läraren utgick från elevernas nyfikenhet, vilket *därefter* kopplades till det som står i läroplanen om hållbar utveckling. Detta kan i så fall jämföras med den ”reaktiva avcheckning” som Boström och Berg (2018) visar kan känneteckna fritidshemslärares användning av styrdokument. Begreppet ”reaktiv avcheckning” kan bära på negativa konnotationer, men fenomenet i sig skulle också kunna innebära att en uppmärksam lärare knyter an till elevernas nyfikenhet i stunden, väl medveten om att det samspel som då påbörjas trots allt är förankrat i läroplanens intentioner och anvisningar. Styrdokument används då för att rättfärdiga det som redan gjorts, eller ge legitimitet till de oväntade plötsliga situationer man som lärare hanterade på olika vis. Dilemmat verkar bli att denna undervisning inte når alla eller ens flertalet av eleverna på fritidshemmet, utan begränsas till de elever som är närvarande i händelsen just där och då (jfr Ackesjö & Haglund, 2021). Dock skulle oväntade situationer och elevernas plötsliga nyfikenhet, kunna resultera i att styrdokumentet används mer proaktivt senare, när läroplanen planerar vidare för hur elevernas nyfikenhet kan bilda utgångspunkt för att fler elevers kunskaper kan fördjupas ytterligare.

En lärare som är förtrogen med styrdokumentet kan, likt citatet ovan, reflektera över på vilka sätt hanterandet av en oväntad situation kan kopplas till färdigformulerade stoff i läroplanen. Den kopplingen kan bli viktig för att legitimera verksamheten och för att utveckla professionalitet. Om läraren dessutom är förtrogen med epistemiska kunskaper – i denna studie handlar det exempelvis om blommor, humlor, hållbar utveckling, begreppet ”fridlyst” etcetera – ökar också möjligheten att bidra till elevernas lärande utifrån vad de är nyfikna på.

I övrigt indikerar datamaterialet att verksamheten på fritidshem ofta är oförutsägbart. Olika situationer uppstår hela tiden, som lärarna kan välja att uppmärksamma och skapa undervisningsintentioner av – eller välja att ignorera. Sammantaget verkar fritidshemmets verksamhet vara särskilt gynnsam för fronetiskt handlande, som i sin tur kan relateras till kairos-tiden. På fritidshemmet finns möjligheter för läraren att välja att stanna upp, uppmärksamma, svara an på barnens nyfikenhet och ägna tid åt detta trots att det inte var planerat i förväg. Frågan kan samtidigt ställas hur oförutsägbara dessa situationer egentligen är. Samtidigt som det kan finnas unika inslag i varje dynamisk situation i fritidshemmet så indikerar ändå empirin vissa gemensamma drag i vad en lärare kan förväntas möta och upptäcka då hen vänder sin uppmärksamhet mot elevgruppens olika göranden.

Elevers plötsliga oro väcker lärarens uppmärksamhet

Informanterna svarade på forskarnas frågor under en tid då mycket i samhället präglades av coronapandemin. Lärarna beskriver hur en hel del av det som sägs, görs och sker i fritidshemmen då handlande om en oro för vad denna sjukdom innebär för eleverna själva. En

lärare exemplifierar med att hen plötsligt uppmärksammar hur en elev berättar för övriga elever om att hälften av alla barn som får viruset kommer att dö:

Det var en elev som berättade för sina kompisar att hen hade läst att alla barn som får viruset hamnar på sjukhus och ungefär hälften av barnen dör. Detta hörde jag och valde att sätta mig ner tillsammans med dem och började med att lyssna och sen deltog jag i diskussionen. Jag frågade eleven som sa detta vart hen hade fått den här kunskapen ifrån, och då sa hen att hen hade läst det på en app i telefonen, och då började vi prata om säker och ansvarsfull kommunikation i sociala sammanhang. Vi pratade om källkritik och vilka sidor man kan lita på och vilka sidor och appar som vem som helst kan skriva falsk information på. De eleverna som jag pratade med hade ingen aning om detta och blev väldigt glada över undervisningstillfället då de nu förstår att de inte behöver tro på allting som skriv på till exempel tiktok, whatsapp, snapchat, instagram osv.

I citatet ovan kan man ana att verksamheten i fritidshemmen är beroende av att personalen har ganska sofistikerade kompetenser. Läraren i exemplet ovan riktar sin uppmärksamhet mot elevgruppens oro, trots att oron och frågorna inte har riktats mot läraren. Barnen diskuterar själva, i en liten sluten grupp, men läraren uppmärksammar detta, väljer att agera på det hen hör genom att först lyssna in, sedan delta i diskussionen, fortsätta fråga och sedan ta alltmer ansvar för en undervisningssituation med tydlig avsikt/intention att faktiskt lära eleverna något.

En annan lärare beskriver på liknande sätt hur hen uppmärksammade att det plötsligt florerade rykten och falska fakta om Corona-viruset. Det blev då viktigt för läraren att dämpa elevernas oro och rädsla. Lärarna upplevde att eleverna blev lugnare då de fått till sig mer fakta:

I situationen ville jag att de skulle lära sig att man kommer långt med att tvätta händerna ordentligt och stanna hemma när man är sjuk - det gör att alla vi som är här just nu är friska och starka. Genom att svara och reda ut deras frågor, vad stämmer och vad stämmer inte, ville jag att de skulle lära sig att inte "lyssna" på allt de hör. De får mycket "skit" till sig via nätet som är rent påhitt och till för att skrämna upp folk, något jag själv blir irriterad över! Efter stunden upplevde jag att eleverna var gladare och mindre rädda.

I dessa exempel diskuterar eleverna rykten, något som skapar oro. Läraren väljer att träda in och fånga upp det eleverna uppmärksammar och skapa undervisningssituationer för att utbildna eleverna och för att lindra deras oro. Elevernas plötsliga oro eller ångslighet, vilket i andra sammanhang skulle kunna handla om kriget i Ukraina eller om en nära anhörigs sjukdom, kan betraktas som ett delvis annat tema än när elever plötsligt blir nyfikna på en skadad humla som ligger i gräset. Lärares fronetiska förmåga och kompetens att uppmärksamma och svara an blir mer avgörande och nödvändig då det handlar om barn som blir rädda eller ledsna. Här verkar det handla om att kunna uppmärksamma ibland mycket små och möjligen otydliga signaler från eleverna. Det subtila övervägandet om att agera eller avvakta verkar bli mer underordnat om man som lärare plötsligt hör hur eleverna står och pratar om att "hälften av barnen dör!". Den riktade uppmärksamheten och det empatiska ingripandet sker vanligen mer pre-reflexivt, som "hot action" (Beckett, 1996) eller som en sorts "moral intuitiveness" (van Manen, 1991) – ingripandet sker direkt, som en reflex.

Här illustreras vikten av lärarnas fronetiska kunnande och hur det verkar i kairos-tiden, vilket är reellt möjligt i fritidshemmet som saknar kunskapskrav och inte styrs utifrån en avgränsad timplan för hur mycket tid man ska ägna åt respektive stoff. Här illustreras

också vikten av lärarnas epistemiska kunskaper, vilka blir helt centrala för att de ska kunna undervisa barnen om viruset, om smittohantering och om källkritik.

Diskussion

Begreppet uppmärksamhet kan på olika sätt användas för att diskutera relevanta pedagogiska teman i samtiden (Rytzler, 2017). I denna artikel har det i första hand kopplats till fritidshemslärares yrkeskunnande inom ramen för den ”situationsstyrda undervisning” som forskningen pekat på föreligger i fritidshemmen. Resultaten har visat att lärarna uppmärksammar det eleverna uppmärksammar, både det de visar nyfikenhet för men också oroar sig över. Detta kan i sin tur utgöra impuls till den *gemensamma uppmärksamhet* som elever och läraren sedan kan uppleva tillsammans. Men för att detta ska ske verkar det krävas ett utvecklat yrkeskunnande hos lärarna, vilket avslutningsvis diskuteras nedan med koppling till studiens teoretiska begrepp.

Fronesis och episteme – oundgängliga kunskapsformer för lärare på fritidshem

Sammantaget innehåller således studiens empiri flera exempel på där lärarens uppmärksamhet blir avgörande för hur oväntade situationer hanteras. Det pågår hela tiden saker i elevgruppen, någon säger plötsligt något eller gör plötsligt något och inom ramen för en ständigt pågående social dynamik kan en närvarande pedagog då få en viss betydelse. Vad man uppfattar, hur man tolkar detta i den konkreta situationen och om man finner skäl att agera och ingripa i skeendet – allt detta beror på i vilken mån pedagogen utvecklat det omdöme som Aristoteles benämnde ”fronesis”. Detta kunnande beskrivs ofta som en omdömesförmåga som syns i lärarens handling där ”beslut och analyser kan komma blixtnabbt” (Bornemark, 2020, s. 60).

Omdömesförmågan utvecklas i första hand genom konkret regelbunden övning och genom att vara involverad i vissa praktiker. Den utvecklas inte primärt genom bokläsning eller genom att studera forskningslitteratur. Det gör däremot den epistemiska kunskapen. Den kan mycket väl utvecklas genom att man tar del av vetenskaplig litteratur, läser böcker, följer med i samtidsdebatten och uppdaterar sig på nyhetsläget. Finns det skäl att lyfta även denna kunskapsform för framtida fritidshemslärare, det klassiska *vetandet* i termer av ämneskunskaper, allmänbildning och liknande?

För det första kan man föreställa sig situationer då elever vänder sig till läraren med nyfikna frågor på någonting som plötsligt upptar dem eller intresserar dem. I sådana situationer kan lärarens epistemiska kunskaper bidra till värdefull utveckling och till fortsatt interaktion med didaktiskt värde. För det andra finns det empiri i föreliggande studie som indikerar en intressant koppling mellan lärarens epistemiska kunskaper och just uppmärksamhet. Det handlar då om situationer då elever *inte* vänder sig till läraren med direkta frågor, inte söker gemensam uppmärksamhet med läraren, men där läraren *ändå* agerar och börjar samspela med barnen utifrån vad de just då är upptagna med. Den lärare som kan något om blommor och om blåsippan, den som känner till ordet ”fridlyst” och vad det ordet innebär, ser också direkt den didaktiska potentialen i denna situation. Kopplingen mellan uppmärksamhet och episteme kan sammanfattas enligt följande: Lärarens epistemiska kunskaper avgör vad läraren uppmärksammar och vad läraren inte alls noterar eller uppmärksammar. Detta är ett sätt att synliggöra värdet av kunskap och bildning hos de lärare som verkar inom

en så pass elevcentrerad verksamhet som fritidshemmet utgör. Det handlar om huruvida didaktisk potential i olika situationer kommer att uppmärksammas eller gå om intet.

Kairos – tid att lyssna in barnen

Vad gäller fronesiskunskapen så är den mer direkt kopplad till kairos-tid, till förmågan att urskilja och på ett omdömesfullt sätt respondera på det som eleverna plötsligt och oväntat gör, säger eller intresserar sig för. I studien väcks här en didaktisk fråga om vilken funktion som läroplanen egentligen får om mycket av undervisningen avgörs av vad lärarna uppmärksammar i kairos-tiden. Det är ju först *efter* att läraren uppmärksammat och agerat på något som redan inträffat som det blir möjligt att göra kopplingar till läroplanen. Det är detta som Boström och Berg (2018) benämner ”reaktiv avcheckning”. De empiriska exemplen i denna studie indikerar inga svårigheter med att göra sådana avcheckningar, då det didaktiska innehållet i informanternas beskrivningar på flera sätt kan kopplas till kapitel 1, 2 eller 4 i läroplanen. Då lärare är uppmärksamma på kairos-tiden sysslar de inte med något annat innehåll än det som anvisas i läroplanen, men däremot pekar studien på vikten av att också parallellt planera undervisning i förväg där de didaktiska vad- hur- och varför-frågorna redan är reflekterade *inför* mötet med eleverna.

Den intressanta frågan verkar bli hur en planering kan se ut som även tillåter oplanerade undervisningssituationer där läraren uppmärksammar och utgår från det som eleverna pekar på men som sedan utvidgar deras intresse, utvecklar och sammanfogar olika upplevelser och erfarenheter. Inom ramen för planerade aktiviteter och verksamheter kan värdefulla ögonblick uppstå. Exempelvis visar Hippinen Ahlgren (2021) hur förplanerade undervisningssituationer kan utvidgas och utvecklas i olika riktningar om fritidshemsläraren även uppmärksammar barnens oväntade initiativ och låter detta utveckla aktiviteten på olika vis. Här framstår vikten av att lärare planerar undervisning som *också* erbjuder valmöjligheter och friutrymme att hantera oväntade händelser. En fortsatt viktig fråga blir således hur man kan planera på ett sätt som tillåter det oplanerade att ta plats.

Planering av undervisning hör alltså hemma i chronos-tiden, då man formulerar en kronologi för vad som skall ske och när det ska ske. På ett övergripande plan är chronos-tidens effektivitetslogik djupt förbunden med utbildningsväsendets idé om framåtskridande progression och nyttotänkande (Biswas, 2021). Men för eleverna förefaller mycket värdefullt ske i kairos-tiden, under plötsliga händelser och skeenden där uppmärksamma pedagoger kan välja att knyta an och utveckla – så länge inte en ”tydlig och avgränsad” undervisningsplanering alltså försvårar detta.

Fritidshemmets exklusiva möjligheter till didaktisk kvalitet

I föreliggande studie blir det tydligt hur gemensam uppmärksamhet i fritidshemmet många gånger kan vara ett resultat av något som eleven initierat, och som läraren responderat på. Men därutöver indikerar resultaten att den didaktiska kvaliteten i fritidshemmet blir direkt beroende av huruvida lärarna har en tämligen utvecklad och förfinad förmåga i detta avseende. I termer av yrkeskunnande verkar det krävas en förmåga att, i ständigt föränderliga mellanmänniska situationer, uppfatta elevens handlande som en invit till en gemensam uppmärksamhet, *trots att eleven inte alltid explicit pockar på lärarens uppmärksamhet*. Särskilt avgörande blir det att kunna uppmärksamma tecken på oro eller ångslan hos barn, trots att de kanske inte uttryckligen söker lärarens uppmärksamhet i alla sådana situationer. Och särskilt

värdefullt kan fritidshemmet alltså kunna bli för de barn som, när de skulle behöva det, inte har tillgång till lugnande och trygga vuxna i hemmiljön.

Eftersom fritidshemmet inte är bunden vid produktiv *chronos*-tid på samma sätt som den obligatoriska skolan och dess timplan, skulle fritidshemmet kunna bli ett ställe där barns oro och funderingar dels blir uppmärksammade av lärare, dels blir möjliga att ägna tid och utrymme åt. Det krävs dock, för det första, lärare som är mottagliga för *kairos*-tid och för de signaler som uppstår i ögonblicket bland eleverna. För det andra kan det krävas lärare som på ett systematiskt vis även kan reflektera över *chronos*-tiden och över hur barnens situation idag kan bli utgångspunkt för det som bör ske framöver och hur man kan fortsätta att planera verksamheten. Exempelvis skulle barns oro för vad de läst på nätet om coronaviruset kunna, om lärarna uppmärksammade detta, bidra till pedagogiska planeringar om källkritik eller om hur man kan hantera olika informationskällor på internet. På fritidshemmet verkar det finnas exklusiva möjligheter att stanna upp, uppmärksamma och fånga barns funderingar och sedan ägna tid åt detta. Det medför också att det finns exklusiva möjligheter för eleven att faktiskt bli sedd av en lyhörd och uppmärksam lärare. Läraren kan i sin tur få en inblick i elevens ”temporal rytme” och kanske tillåta sig själv att se ögonblicken så som eleven ser ögonblicken, uppmärksamma tingen och odla sin nyfikenhet på ett sätt som vi vuxna kanske börjat lära oss av med (jfr Biswas, 2021). Sådana upplevelser skulle kunna utgöra viktiga kvaliteter för alla som arbetar i fritidshem, och kanske även för de som arbetar i andra skolformer.

För att sådana upplevelser ska uppstå kan det enligt denna studie krävas vissa förhållningssätt och förmågor hos lärarna. Lärare som ger sig tid att uppmärksamma det som barnen plötsligt uppmärksammar – allt från en skadad humla som ligger i gräset till ett oroligt samtal om corona – bidrar inte endast med epistemiska kunskaper av värde för eleverna utan också med en samvaro som har en vidare pedagogisk innebörd. I vissa fall skulle dessa gemensamma stunder av uppmärksamhet kunna vara ett viktigt komplement för elever som kanske i övrigt lider brist på sådan samvaro.

Om författarna

Jens Gardesten är lektor i pedagogik vid Linnéuniversitetet. Jens forskningsintressen handlar bland annat om villkor och förutsättningar för lärares arbete i skola och fritidshem, inklusive olika perspektiv på lärares yrkeskunnande.

Helena Ackesjö är docent i pedagogik vid Linnéuniversitetet. Helenas forskning behandlar framför allt övergångar och utbildning för barn i skolstartsålder i ett reformerat utbildningslandskap, med särskilt fokus på förskoleklass och fritidshem.

Tillkännagivande:

Studien har finansierats av Ifous (Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola) som en del av Forsknings- och utvecklingsprogrammet *Fritidshemmets Pedagogiska Uppdrag* 2019–2022.

Referenser

- Ackesjö, H., & Haglund, B. (2021). Undervisning i fritidshem – Intentionalitet, situationsstyrning och inbäddning. *Utbildning & Lärande*, 15(1), 69-87.
- Ackesjö, H., & Dahl, M. (2022). Pedagogisk takt i fritidspedagogisk undervisning: En välregisserad dans mellan lärare och elever. *Nordisk tidskrift för pedagogikk og kritikk*, 8(1), 63-77.
- Ankerstjerne, T. (2015). Fritidspedagogik – förr, nu och i en nära framtid. I T. Ankerstjerne (Red.), *Perspektiv på fritidshemspedagogik*, (s. 59-85). Studentlitteratur.
- Andersson, B. (2013). *Nya fritidspedagoger – i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. [Doktorsavhandling, Umeå Universitet].
- Aristoteles (2012). *Den nikomachiska etiken*. Bokförlaget Daidalos.
- Aspbury-Miyanihi, E. (2022). The skilled teacher: a heideggerian approach to teacher practical knowledge. *Curriculum Inquiry*, 51(5), 479-495.
- Back, S. (2002). The Aristotelian Challenge to Teacher Education. *History of Intellectual Culture*, 2(1), 1-5.
- Beckett, D. (1996). Critical judgement and professional practice. *Educational Theory*, 46(2), 135-149.
- Biesta, G. (2021). The three gifts of teaching: Towards a non-ecological future for moral education. *Journal of Moral Education*, 50(1), 39-54.
- Biswas, T. (2021). Who needs sensory education? *Studies in Philosophy and Education*, 40(3), 287-302.
- Bornemark, J. (2020). *Horisonten finns alltid kvar: Om det bortglömda omdömet*. Volante.
- Boström, L., & Berg, G. (2018). Läroplansimplementering och korstryck i fritidshemmets arbete. *Educare – Vetenskapliga Skrifter* (2), 107-131.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Burbules, N. (2020). Phronesis and complexity. *Teoria de la Education*, 32(1), 11-22.
- Dahl, M. (2014). *Fritidspedagogers handlingsrepertoar. Pedagogiskt arbete med barns olika relationer*. [Doktorsavhandling]. Linnéuniversitetet.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. MacMillan.
- Ell, F., Haigh, M., Cochran-Smith, M., Grudnoff, L., Ludlow, L. & Hill, M. (2017). Mapping a complex system: what influences teacher learning during initial teacher education? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(4), 327-345.
- Gardesten, J. (2016). "Den nödvändiga grunden" - underkännanden och erkännanden under lärarutbildningens verksamhetsförlagda delar. [Doktorsavhandling]. Linnéuniversitetet.
- Hawkins, M. & James, C. (2016). *Theorising schools as organisations: Isn't it all about complexity?* Paper presented at American Educational Research Association Annual Meeting, Washington, USA United States, 8/04/16 - 12/04/16.
- Hippinen Ahlgren, A. (2021). *Lärare i fritidshems undervisningskunskap. Undervisningshandlingar i interaktion mellan lärare och barn*. [Licentiatavhandling]. Stockholms Universitet.
- Jonsson, K. (2021). *Socialt lärande i fritidshemmet. En intervjustudie med fritidshemspersonal och fritidshemsrektor*. [Doktorsavhandling]. Mälardalens Universitet.
- Koopmans, M. (2014). Change, self-organization and the search for causality in educational research and practice. *Complicity* 11(1), 20-39.

- Lager, K. (2018). Att undervisa i fritidshem: Omsorg, lärande och utveckling i en helhet. *Educare – Vetenskapliga Skrifter* (2), 51-68.
- Lindqvist, P., & Nordäng, U. K. (2011). Mellan försiktighetsprinciper och kreativitetsmod. Lärares arbete som balansakt i risk- och granskningssamhället. *Nordic Studies in Education*, 31(3), 180-193.
- Ludvigsson, A. & Falkner, C. (2019). Fritidshem - ett gränsland i utbildningslandskapet: Lärare i fritidshems institutionella identitet. *Nordisk tidskrift för pedagogik och kritik*, 5, 13-26.
- Noel, J. (1999). On the varieties of phronesis. *Educational Philosophy and Theory*, 31(3), 273-289.
- Orwehag, M. (2020). Didaktik i fritidshemmet. I B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel, & K. Lager (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid*, (s. 139-170). Gleerups.
- Polkinghorne, D. (2005). Language and Meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 137-145.
- Rytzler, J. (2017). *Teaching as Attention Formation: A Relational Approach to Teaching and Attention*. [Doktorsavhandling]. Mälardalens Universitet.
- Rytzler, J. (2021). Teaching at the margin - Didaktik in the sphere of attention. *Ethics and Education*, 16(1), 108-121.
- Sampson, K. (2020). Conceptions of temporality: Reconsidering time in an age of impending emergency. *Theoria*, 86, 769-782.
- SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Skolinspektionen. (2018). *Undervisning i fritidshemmet inom områdena språk och kommunikation samt natur och sambälle*. Skolinspektionen.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: (2022). Skolverket <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>
- SOU 2020:34. *Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg*. Fritzes Offentliga Publikationer.
- Tanner, C. (2006). Thinking like a nurse: A research-based model of clinical judgment in nursing. *Journal of Nursing Education*, 45(6), 204-211.
- van Manen, M. (1991). *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. SUNY Press.
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H., & Snelgrove, S. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, 6(5), 100-110.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Vetenskapsrådet <https://www.vr.se/analys-och-uppdrag/vi-analyserar-och-utvarderar/allapublikationer/publikationer/2017-08-29-god-forskningssed.html>
- Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2020). Taking up the threads: The aesthetic, temporal, and political dimensions of teaching. *Studies in Philosophy and Education*, 39(1), 113-117.
- Wolrath Söderberg, M. (2017). *Aristoteles retoriska toposlära: En verktygsrepertoar för fronesis*. Södertörns högskola.