

Essä

Ett handlingsteoretiskt perspektiv på undervisning – en essä med fritidshemmet som exempel

Jens Gardesten
Linnéuniversitetet

ABSTRACT

I denna essä diskuteras undervisning som begrepp och fenomen, med ett särskilt fokus på fritidshemmet. Utifrån ett handlingsteoretiskt perspektiv riktas analysen mot den konkreta interaktionen mellan pedagog och elev, där kvaliteten på pedagogens handlingar blir konstitutiva för undervisning som fenomen. Intentionen, avsikten att lära eleven något, blir ur detta perspektiv möjlig att observera under dynamiska situationer inom exempelvis fritidshemmets verksamhet. Detta kan ställas i relation till en konventionell förståelse av undervisning då intentioner och avsikter istället antas vara inbäddade och avgränsade i tid och rum, med rubriker som ”lektion” eller ”undervisningspass”. Det handlingsteoretiska perspektivet föreslås inte ersätta en sådan förståelse, men däremot komplettera den och framför allt bidra till att uppmärksamheten riktas mot dimensioner av verksamheten där kvalitet rimligen kan bedömas.

INTRODUKTION: DEFINITIONER, BETYDELSER OCH BEGREPP SOM HAR ”BETT”

”Fritidshemmets Pedagogiska Uppdrag” är titeln på ett treårigt forsknings- och utvecklingsprojekt finansierat av Ifous (Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola). En av forskningsfrågorna handlar om hur

undervisning på fritidshemmet kan definieras. I denna essä diskuteras den frågan med hjälp av ett teoretiskt perspektiv som kan visa sig användbart även i principiell mening, i alla sammanhang då didaktik och undervisningsbegreppet diskuteras eller fokuseras på olika vis.

För fritidshemmets del kan man, under det senaste decenniet, notera ett massivt reformtryck. Bland annat har ett antal nya begrepp tillskrivits verksamheten. Fritidshemmet ska numer ses som en ”utbildning” där det som sagt skall pågå ”undervisning”. Frågan är om personalen själva kommer omfamna dessa nya begrepp. Av tradition har man nämligen, i kontrast till skolan, talat om barn (inte elever) som på fritidshemmet får möjlighet till ”meningsfull fritid” (inte undervisning). På webb-sidan *fritidspedagog.se* kunde man, några år in på 10-talet, finna exempel på hur problematiskt undervisningsbegreppet uppfattades:

Undervisning i fritidshem. Vem smög in det begreppet i vårt fritidspedagogiska ordförråd? Jag vet att det är många som har ställt sig den frågan, men det är inte många som pratar om det. Låt oss göra det. Att undervisa i fritidshem är ett fenomen som inte känns bekant för oss som fritidspedagoger. Undervisning är ett begrepp som vi kopplat mer till skolans verktygslåda (Panahi, 2016).

Citatet ovan handlar i själva verket om två saker som ibland kan vara viktiga att hålla isär: *Begreppet* undervisning samt *fenomenet* undervisning.

Ett syfte med denna essä är att bidra med förståelse för fenomenet undervisning. I det sammanhanget används en handlingsteoretisk analysnivå som sätter ljuset på ”undervisande handlingar” samt *hur* läraren handlar snarare än *vad* läraren riktar sin handling mot. Den analysen utgör sedan en övergång till en diskussion om varför begreppet undervisning kan bli laddat, likt i ovanstående citat. Det temat handlar då snarare om hur en profession eller yrkeskår förhåller sig till begreppet. Omfamnar man det eller gör man motstånd? Här kan det exempelvis finnas skillnader mellan hur förskollärare, ämneslärare eller fritidshemslärare knyter an till undervisningsbegreppet.

Som forskare kan det ibland vara nödvändigt att upprätthålla distinktionen mellan begrepp och fenomen. Är man exempelvis intresserad av om *fenomenet* undervisning förekommer i verksamheten, eller är man snarare intresserad av om *begreppet* undervisning förekommer i verksamheten? Teorier lämpar sig olika för dessa två teman, liksom angreppssätt och metodologi.

Framför allt möjliggör distinktionen en intressant typologi. Det skulle bli möjligt att observera att undervisning kanske pågår inom verksamheter där medarbetarna trots detta ogärna använder ordet undervisning, eller där de rent av påstår att de inte alls ”undervisar”. Det skulle också bli möjligt att empiriskt notera *avsaknad* av undervisning, i en verksamhet där man kanske

omfamnat begreppet, där man påstår att man undervisar och där man ser undervisning som sin huvudsakliga yrkesgärning.

I sammanhanget kan skollagens undervisningsdefinition vara en viktig utgångspunkt. Undervisning beskrivs då som "... sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden" (SFS 2010, 1 kap. 3 §).

Då det gäller fritidshemmet finns det i läroplanen ett försök att vidga omfånget på begreppet: "Begreppet undervisning ska ges en vid tolkning i fritidshemmet där omsorg, utveckling och lärande utgör en helhet" (Skolverket, 2019, s. 22).

Här knyts undervisning till begrepp som möjligen är mer bekanta för fritidshemmet, till "omsorg" och till en helhetssyn. Eventuellt skulle en sådan vidgad definition medföra att fler verksamma började omfamna begreppet. Människors förståelse av ett begrepp förändras dock inte genom ett snabbt pennstreck, även om det är formulerat i läroplanen, och kanske kan det bli svårt att plötsligt koppla "undervisning" till begrepp som "omsorg" om man tidigare inte alls gjort sådana associationer?

Danermark et al. (2003) betonar att begrepps användbarhet är beroende av differentiering och särskiljning. Resonemanget handlar då förvisso om vetenskapliga begrepp, men författarnas betoning på skärpa och precision kan vara viktiga även i detta sammanhang:

När vi utvecklar begrepp inom vetenskapen gör vi detta genom att just differentiera, genom att särskilja och precisera ett begrepps betydelse i relation till ett annat. Med vetenskapliga begrepp strävar vi efter att specificera kvaliteter i relation till andra kvaliteter på ett sätt som gör att vi får en djupare kunskap om den sociala verkligheten.../...Metaforiskt kan vi uttrycka det så att bra begrepp är begrepp som har "bett". Ett begrepp skall ha bett, det vill säga det skall ha skärpa och det ska gripa tag. Ett begrepp som har bett är ett begrepp som fungerar i praktiken, det ger fördjupade insikter och har stor förklaringskraft. Vilket bett begreppet har visar sig när vi använder det i praktiken för att analysera verkligheten (s. 227-228).

Möjligen kan läroplanens vidgade definition av undervisningsbegreppet grumla de viktiga gränser som ett begrepp bör ha, i relation till andra begrepp, vilket då skulle kunna minska förklaringskraften och användbarheten. Danermark et al. (2003) ansluter alltså till de vetenskapsteoretiker, exempelvis inom språkfilosofin, som visar hur begrepps användbarhet kräver gränser och svar på vad som faller *utanför* begreppets omfång.

Samtidigt pekar skollagens definition ändå på några tydliga gränser. Exempelvis kan undervisning alltså endast förekomma om den leds av "lärare eller förskollärare" vilket helt krasst utesluter mycket av det som görs av alla

obehöriga som idag arbetar på fritidshem, i skolor och förskolor. En sådan avgränsning säger dock inget om vad som ska känneteckna eller utmärka själva fenomenet undervisning för att det ska kunna betecknas som just ”undervisning” och inget annat.

Det gör däremot *intentionen* som nödvändigtvis ingår, i alla fall i skollagens definition. En undervisning måste ha något mål, den ”*syftar till utveckling och lärande*”, även om intentionerna såklart inte alltid ger önskat resultat. Men om det saknas avsikter och intentioner så pågår heller ingen undervisning.

Ur ett historiskt perspektiv blir det tydligt att begreppsgränser, -kriterier och -betydelser förändras, som ett resultat av komplicerade kommunikationsprocesser där makt och hierarkier är involverade. Därmed kanske den intressanta frågan blir vad undervisningsbegreppet *gör*, då det introduceras av en myndighet för att beteckna en redan pågående verksamhet; en verksamhet som redan har sin historia och sin tradition. Ett svar ges av pedagogens kommentar som inleder denna essä. Det temat återkommer jag till, men först diskuteras nedan hur man kan definiera undervisning med hjälp av olika analysnivåer.

UNDERVISNING UTIFRÅN EN HANDLINGSTEORETISK ANALYS

I artikeln *Teaching: Act and Enterprise* formulerar Komisar (1968) några klassiska distinktioner om undervisning. Artikeln utgår förvisso inte från lärare i fritidshemmet, men de principiella resonemangen om undervisningens särdrag och kännetecken kan bli användbara även för att diskutera fritidshemmets verksamhet.

När man påstår att någon undervisar, kan detta enligt Komisar vara ett svar på någon av följande tre nivåer:

- 1) För det första kan verbet ”undervisar” användas som en samlande term för yrkesgårningen. Johan är bagare och han bakar, medan Josefin är pilot och hon flyger. Kerstin, däremot, är lärare och hon *undervisar*.
- 2) I andra tidsperioder, eller under andra förutsättningar, ser man istället undervisning som en term för vad läraren gör under vissa regelbundna tidsintervall. På tisdagar 10:00, efter rastvaktandet, *undervisar* Kerstin fram till klockan 10:50. Efter det är hon resurs i klass 3a.
- 3) Slutligen kan det istället handla om en beteckning för en viss handling, så som exempelvis en observatör kan bedöma den. På denna analysnivå kan man kategorisera flera av Kerstins handlingar, även på tisdagar 10:00 – 10:50, som *icke* undervisande handlingar. En observatör kan se hur hon då kanske snyter sig ibland, rättar till skolbänkar eller plockar undan något material. En observatör kanske

till och med skulle se hur Kerstin ibland moraliserar framför eleverna, eller insinuerar, indoktrinerar, manipulerar och liknande, och Komisar diskuterar om sådana handlingar egentligen är rimliga att hänföra till ”undervisande handlingar”. På denna analysnivå blir svaret Nej. Kerstin undervisar inte i sådana situationer.

Ordens precision förändras som sagt under historien, olika föreställningar vinner legitimitet, och under vissa omständigheter skulle analysnivå 1 kunna bli den allmänna användningen av ordet ”undervisning”. Då skulle en lärare (på fritidshem, på förskolan eller i skolan) helt kort kunna formulera sig enligt följande: ”Ja, det är sådana målstyrda processer som jag leder i mitt yrke. Det är det som kännetecknar mitt yrkes särart”.

På denna nivå har man således zoomat ut för att på ett generellt plan kunna sammanfatta vad yrkets kärna består av. Samtidigt kanske inte alla lärarkategorier vill sammanfatta sin yrkesgärning i begreppet ”undervisning”. Kanske vill några istället sammanfatta den i termer av ”fostrar och visar omsorg”, ”skapar en meningsfull fritid”, ”utgör en förebild och en trygghet”, ”bidrar till barnens hela utveckling” eller liknande. Sådana diskussioner kan uppstå på just denna analysnivå, då olika reformer möter praktiken och en förhandling om betydelse uppstår.

På analysnivå 2 uppfattas däremot undervisning som ett mer avgränsat fenomen. Om detta skulle bli (eller kanske redan är) den allmänna förståelsen av undervisning skulle en lärare exempelvis kunna förklara att ”... ja, sådana målstyrda processer leder jag enligt schema, exempelvis tisdagar 10:00-10:50. Då undervisar jag. Men på tisdagar brukar jag dessutom rastvakta, kopiera inför onsdagen samt vara resurs för en kollega.”

Kanske pekar denna analysnivå på vår tids allmänna förståelse av när och var ”undervisning” pågår. Orwehag (2020) antyder i alla fall det, då hon skriver att det i skolans värld är ”... förhållandevis enkelt att skilja det som kan definieras som undervisning – det som pågår under lektionstid – från det som inte är undervisning, nämligen raster” (s. 144).

För fritidshemmets del, hävdar Orwehag, finns inte samma tidsmässiga och rumsliga uppdelning.

Möjligen ger skollektionernas rumsliga och tidsliga avgränsning en kraftig association till att just ”undervisning” pågår, som Orwehag föreslår, vilket med Komisars ord då skulle vara den ”diskurs” som i vår tid har ett grepp över vår förståelse av undervisning. Som en konsekvens av detta:

Om fritidshemmen oftare formulerade rumsliga och tidsliga avgränsningar i verksamheten, kanske rubricerade som ”Undervisningspass”, skulle möjligen fler externa och interna aktörer börja associera begreppet undervisning till fritidshemmets verksamhet.

En sådan utveckling blir dock otillräcklig utifrån Komisar (1968). Han visar hellre potentialen med den tredje, handlingsteoretiska, analysnivån. Då

framstår istället vissa handlingar som exklusivt undervisande. Komisar ger ett exempel där en klassrumsobservatör bevittnar en lärare som nyss avslutat en lång monolog full av överdrifter och stereotypiska föreställningar. *Nu* har läraren äntligen slutat sprida fördomar och faktiskt börjat undervisa igen, kan observatören då tänka. En sådan observation blir alltså endast möjlig på denna, den tredje analysnivån.

Komisar resonerar vidare om att vissa handlingar rimligen faktiskt kan kategoriseras som undervisande (att förklara, att visa, att bevisa, och så vidare), medan andra handlingar rimligen inte kan göra det (att luras, att propagera och så vidare). Undervisande handlingar kan exempelvis inbegripa: "Giving reasons for actions and recommended actions, allowing countertheses to be voiced, and honoring objections with answers" (Komisar, 1968, s. 179).

Undervisningens avsikt, intentionen att faktiskt lära eleven något, finns här immanent i själva handlingen.

Det som i första hand konstituerar en undervisande handling, visar Komisar, är alltså *hur* den utförs. Han exemplifierar med läraren "Cleon" vars beteende i klassrummet svårigen kan benämnas "undervisning". Cleon pratar riktad mot tavlan istället för mot eleverna, monotont mumlande, nästan ohörbart. Trots allt: Enligt analysnivå två *undervisar* faktiskt Cleon, som han alltid gör denna tidpunkt i veckan, med just den skolklassen. Han promenerar ju inte på skolgården och han sitter inte i personalrummet och så vidare. Intentionen, avsikten att lära eleverna något, är på denna nivå istället förbunden med lektionsschemat eller med lektionsplaneringen där skriftliga formuleringar indikerar vad syftet och avsikten med passet är.

Men enligt analysnivå tre kan man inte definiera Cleons *handlingar*, hans mumlande eller hans introverta pratande, så som undervisande handlingar. Det pågår ingen undervisning i det klassrummet, i den stunden.

Slutsatsen som Komisar drar är att det viktiga ofta blir *hur* läraren agerar, vilken kvalitet lärarens handlingar har. Det är ofta sådana dimensioner som avgör huruvida undervisning kan identifieras på denna analysnivå.

Den som vill studera undervisning (exempelvis på fritidshemmet) kan därmed behöva överväga etnografiska metoder med systematisk och regelbunden observation. Handlingen att äta tillsammans med elevgruppen, att läsa högt ur en bok för barnen eller att knyta en elevs skosnören; samtliga dessa handlingar skulle kunna bedömas utföras *på ett undervisande sätt*. Eller också utförs de på ett icke undervisande sätt. Sådant kan behöva observeras för att kunna bedömas.

När personalen äter med barnen, knyter skosnören eller läser högt ur en bok kanske de inte tänker på att de "undervisar". De har ju ingen schemalagd lektion eller undervisningspass just då. Men beroende på hur de agerar *kan* sådana stunder bli fyllda med undervisande handlingar och med viktig

kvalitet, på samma vis som en ordinarie skollektion skulle kunna sakna just detta.

De vardagliga exemplen ovan indikerar att begrepp som ”inbäddad undervisning”, så som de beskrivits inom förskoleforskningen (Dahlgren, 2017), kanske även kan bidra med förståelse för fritidshemmets villkor (Ackesjö & Haglund, 2021). Fördelen är då att sådana begrepp pekar på en möjlig kvalitet i den pågående dynamiska vardagen på ett fritidshem eller en förskola, även förutan rumsliga och tidsliga avgränsningar med rubriker likt ”lektion” eller ”undervisningspass”. Undervisande handlingar kan ändå pågå med stort värde för elevernas lärande och utveckling. Ett viktigt tillägg blir dock att Komisars handlingsteoretiska analysnivå även möjliggör analyser då *inte* undervisning äger rum. Lärarens Cleons introverta mumlande är *inte* undervisning, och det kanske inte matsituationen eller högläsningen på fritidshemmet heller är i den konkreta situationen, beroende på hur pedagogen agerar.

Sammantaget innebär Komisars tredje analysnivå att kvaliteten på mötet mellan lärare och elev synliggörs. Intentionen, avsikten att lära eleverna något, finns i själva handlingen och det är då också pedagogens handling som konstituerar undervisning som fenomen.

ATT TVEKA INFÖR UNDERVISNINGSBEGREPPET

Orwehag (2020) menar att undervisning som begrepp ”inte enkelt kan överföras från skola till fritidshem” (s. 139) och att undervisning kan vara ett ganska problematiskt begrepp i fritidshemsmiljön. I det första citatet i denna essä ger en verksam pedagog tydligt stöd åt Orwehags beskrivning: ”Undervisning är ett begrepp som vi kopplat mer till skolans verktygslåda.”

Som nämnts förändras dock betydelser och konnotationer ständigt och möjligen kommer begreppet bli allt mindre laddat i verksamheter där man tidigare inte alls använt det. Men går det att kategorisera olika orsaker till varför undervisningsbegreppet kan mötas med motvilja eller motstånd? Nedan görs ett försök till en sådan kategorisering:

Det kan för det första finnas uppfattningar om att undervisning innebär att det hela tiden är läraren som pratar, gör saker, sänder budskap. Komisar (1968) visar att det inte nödvändigtvis behöver vara så.

The teacher may arrange for others to do some or all of the moves and yet it can be the teachers' act of teaching. Otherwise teaching would imply lecturing, which it clearly does not do (despite appearances). But one thing is implied when we say a teacher is justifying etc., namely that it is the teacher who sanctions, authorizes, censors what is stated or done by others (s. 187-188).

Det är alltså felaktigt att tänka sig att undervisning alltid innebär någon form av föreläsning, eller att läraren hela tiden måste sända budskap till eleverna för att ”undervisning” ska tänkas pågå.

Vidare kan undervisning associeras till verbala eller skriftliga budskap och att detta skulle vara nödvändiga aspekter av en undervisningssituation (a.a.). Dock kan avsikter och intentioner *visas* i handling, inklusive gester och kroppsspråk. En lärare kan *visa* hur man hoppar höjdhopp, hur man bakar bröd, hur man löser ett matematiskt problem etcetera. Detta är också undervisning.

Som lärare i fritidshem kanske man också tvekar på att beskriva sin yrkesgärning i termer av ”undervisning”, eftersom man inte har lika avgränsade undervisningspass som en klasslärare har. Klassläraren följer ett schema med avgränsade lektioner där just undervisning antas pågå fram till att klockan ringer för rast (jfr Orwehags resonemang, 2020). Man associerar då undervisning till analysnivå två, när man rimligen istället skulle kunna uppmärksamma analysnivå tre. *Undervisande handlingar* kan mycket väl pågå inom fritidshemmets verksamhet (samtidigt som det principiellt sätt skulle kunna saknas undervisande handlingar under klasslärarens schemalagda lektion).

Ett avslutande skäl för att tveka inför begreppet undervisning handlar mer om professionsgränser i relation till den obligatoriska skolformen. Det kan handla om bristande erkännande för det arbete man har lagt ned inom fritidshemmets verksamhet och en upplevelse av att direktiven numer handlar om anpassning till skolans undervisning, en sorts akademisering av verksamheten (jfr Ackesjö, Nordängers & Lindqvist, 2016).

Som slutord vill jag ändå, under nedanstående rubrik, peka på möjligheterna med att de verksamma bejaktar begreppet, gör det till sitt och beskriver *vilken sorts* undervisning som kan utvecklas inom ramen för fritidshemmets verksamhet.

SLUTORD – VAR FINNS KVALITETEN?

Startpunkten för denna essä var en specifik nyfikenhet på fritidshemmets uppdrag samt de möjligheter och utmaningar som detta uppdrag kan innebära i tider av massivt reformtryck. Förhoppningsvis kan de principiella resonemangen i texten även användas i mer allmänna diskussioner om kvalitet i olika utbildningssammanhang.

Essän har inte handlat om empiriskt grundad forskning på vad som är ”bra” undervisning, utan snarare om teoretiska perspektiv på hur man kan förstå undervisning som begrepp och fenomen.

Utifrån Komisar (1968) kan det bli viktigt att rikta fokus mot pedagogers handlingar, och på handlingars kvaliteter i mötet med eleverna. Kanske får man då, på fritidshemmet, syn på kvaliteter som annars riskerar att bli osynlig-

gjorda? Istället för att alltid behöva förändra sig, utifrån ständigt nya reformer, kanske man kan få syn på sin särart och börja förvalta eller *förädla* det som redan har potentialitet och kvalitet (jfr Gardesten, kommande)?

Detta behöver såklart inte utesluta att man även avgränsar undervisningspass i tid och rum, att man planerar och reflekterar och på så vis bäddar in undervisningsintentioner och avsikter i strukturer, planer och dokument.

Bara man inte likställer detta med kvalitet.

Kvaliteten kan snarare bedömas då intentioner och avsikter att lära och utveckla eleverna finns *i lärarens konkreta handlingar* under dynamiska situationer tillsammans med eleverna på fritidshemmet.

Hur kan policy formuleras, och styrning organiseras, som inte hindrar eller försvårar en sådan kvalitet?

TILLKÄNNAGIVANDE

Essän är skriven inom ramen för forsknings- och utvecklingsprogrammet *Fritidshemmets Pedagogiska Uppdrag 2019-2022*, med finansiering från Ifous (Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola).

REFERENSER

- Ackesjö, Helena, Nordängar, Ulla-Karin, & Lindqvist, Per (2016). "Att jag kallar mig själv för lärare i fritidshem uppfattar jag skapar en viss provokation": Om de nya grundlärarna med inriktning mot arbete i fritidshem. *Educare - Vetenskapliga skrifter*, 2016(1), 86-109.
- Ackesjö, Helena, & Haglund, Björn (2021). Fritidspedagogisk undervisning: En fråga om intentionalitet, situationsstyrning och inbäddning. *Utbildning och Lärande/ Education and Learning*, 15(1), 69-87.
- Dahlgren, Sara (2017). *Att göra pedagogisk praktik tillsammans. Socialt samspel i förskolans vardag*. [Doktorsavhandling]. Linköpings universitet.
- Danermark, Berth, Ekström, Mats, Jakobsen, Liselotte, & Karlsson, Jan C. (2003). *Att förklara sambället*. Studentlitteratur AB.
- Gardesten, Jens (kommande). *De fem f:en – perspektiv på samverkan mellan forskare och fält*. Manus inskickat till antologi om samverkan (Red.: A. Gynne, M. Jakobsson & J. Rytzler). Liber Förlag.
- Komisar, Paul (1968). Teaching: Act and Enterprise. *Studies in Philosophy and Education*, 6(2), 168-193.

Orwehag, Monica (2020). Didaktik i fritidshemmet. I B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel & K. Lager (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid* (s. 139-170). Gleerups Utbildning AB.

Panahi, Farzin (5 juli 2016). Undervisning i fritidshem.
<http://fritidspedagogik.se/2016/07/05/undervisning-i-fritidshem/>

SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. 2011: Reviderad 2019* (6 uppl.). <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>