

Essä

Att stiga fram och ta ett steg tillbaka

Reflektioner kring lärarens iscensättning av ett didaktiskt rum

*Leif Tjärnstig**

Waldorflärlarhögskolan

Kan element ur en kontinental tradition av bildningsorienterad didaktik få betydelse i svensk skola för att stärka undervisningens kvalité och lärarnas professionella autonomi? I artikeln argumenteras för en didaktisk princip där lärarens reflektioner kring undervisningens praxis ges rumsliga, etiska och existentiella dimensioner. Artikel bygger på idén om undervisningen som iscensättning ett didaktiskt rum, i vilket läraren skapar tid och förutsättningar för elevernas självbildning. Texten tar avstamp i Hopmans idé om "återhållen undervisning". Genom återhållen undervisning upprättas en åtskillnad mellan lärarens undervisning och elevens lärande och självbildning. Åtskillnaden möjliggör också ett autonomt professionellt utrymme för lärarens reflektioner och didaktiska handlande. I artikel återförs didaktiken på kontinental tradition av bildningsorienterad didaktik. Med utgångspunkt hos Herbart utvecklas begreppen *bildsamhet*, *uppfordran till självverksamhet* och *pedagogisk takt*. Den didaktiska traditionens begrepp placeras i ett nutida utbildningsfilosofiskt sammanhang genom genomlysning utifrån Gert Biestas idé om att skolans utbildning bör inbegripa både kvalificerade såväl som subjektiverande och socialiserande dimensioner. Avslutningsvis argumenteras för allmändidaktiken som kärnan i lärarens professionskunskap och hur principen om bildning upprättar ett professionellt utrymme som öppnar upp för praktikinära didaktisk forskning.

Nyckelord: Bildning; Återhållen undervisning, Bildsamhet, Uppfordran till självverksamhet, Pedagogisk takt; Didaktiskt rum

* Corresponding author: leif.tjarnstig@wlh.se

Inledning

Våra förhoppningar om det framtida samhällets utveckling och framgångar förväntas ofta ta konkret gestalt i den undervisning läraren iscensätter. I undervisningen samsas därför för individ och samhälle nödvändiga kunskaper och värdeinnehåll med fostran och omsorg om var och ens unika personlighet. Hur läraren gör, vad som undervisas och varför vissa val prioriteras framför andra formar skolans utbildning. Behovet av en övergripande idé, en undervisningsprincip som kontextualiserar, skapar inriktning och didaktiska handlingsmotiv utifrån de förväntningar som läggs i skolans uppdrag har därför funnits så länge som undervisning existerat (Biesta, 2006; Burman, 2014; Hansén, Kansanen, Sjöberg, & Kroksmark, 2017). I artikeln behandlas didaktikens möjligheter att fungera som en övergripande handlingsteori som sammanlänkar fostransmål, läroplansinnehåll med den undervisning läraren genomför.

Didaktiken har sedan 1980 talet fått en starkare ställning i svensk skola även om begreppets avgränsningar och innehåll varierar beroende på utgångspunkter (Ahlström & Wallin, 2000; Bengtsson, 1997; Wahlström, 2015). Didaktiken som det professionsbegrepp, där alla dimensioner som rör lärarens undervisning samlas måste ändå anses etablerat (Hansén, o.a., 2011; Lundgren, 2014; Sjöström, 2018; Wahlström, 2019; von Oettingen, 2018). Samtidigt förblir relationen mellan skolans styrning, mål och lärarens undervisning oklar och omtvistad. Hur, om vad och varför läraren tänker, handlar och interagerar på vissa sätt i undervisningen liksom värdet av de mål som eleverna förväntas nå, är frågor som debatteras både i media och i forskning (Alvunger & Wahlström, 2018; Hultman, 2018). Ifrågasättanden kommer också från flera håll om en i detaljreglerad undervisning och styrning mot smala och specifika mål verkligen ger de kunskaper, förmågor och värderingar som ett demokratiskt deltagande i ett allt mer komplexare samhälle vilar på (Biesta, 2006; 2019; Liedman, 2011; Siljander, 2012; Sörlin, 2019; Willbergh, 2015). Bildning, som ett större, sammanfattande och övergripande utbildningsmål lyfts i artikeln fram som ett integrerat, handlingsinriktat och didaktiskt svar på läroplanens kunskaps- och värdemål.

I styrdokument och forskning anses många gånger bilden av en professionell lärare som i sin undervisning träget och oproblemiskt tillämpar olika forskningsbaserade didaktiska modeller (Hultman, 2018; Håkansson & Sundberg, 2018; Mickwitz, 2015). Den bilden kontrasteras här genom att se didaktiken som gränsdragningar. Didaktiken som gränsdragning handlar om att läraren inte bara tar ansvar för att gestalta innehåll och elevaktiviteter utan även tar ett steg tillbaka och sätter gränser för hur långt styrningen av elevens lärande kan utsträckas. Principen handlar om lärarens gestaltning av ett didaktiskt rum där uppmaning, förväntan och ansvar riktas mot eleven att ge ett individuellt ”gensvar” på undervisningen (Biesta, 2006). Idén om didaktikens rumslighet är en tankefigur som tidigare på olika sätt har antytts i didaktisk forskning. Här utvecklas den tanken till en övergripande didaktisk idé som sammanväver och kontextualiserar undervisningen olika dimensioner. Bildningstanken och idén om ett didaktiskt rum kopplas på så sätt i texten till en undervisning som gestaltas mot kunskap, demokrati och förmåga till ansvarstagande för medmänniskor och natur (Biesta, 2006; 2019; Hopmann, 2007; Løvlie, 2007; Klafki, 2014; Willbergh, 2015).

Idén om didaktiken som lärarens övergripande orientering att praktiskt och handlingsinriktat tala och tänka om interaktion, lärande, kunskap och bildningsprocesser hämtas från en tradition av bildningsorienterad allmändidaktik med kontinentaleuropeisk förlaga.

Benämningen kontinental tradition syftar här på tillhörighet till en tysk bildningsorienterad didaktisk tradition (Blankertz, 1987; Hopmann, 2007; Siljander, 2012; Westbury, Hopman, & Riquarts, 2010).

Ansatsen i artikeln tar utgångspunkt i visionen och möjligheterna för människans emancipation, lärande, utveckling och bildning utifrån idén om *Bildung*¹, som under senare decennier återvunnit aktualitet inom pedagogisk forskning (Burman, 2014; Siljander, 2012; Sörlin, 2019; Tyson, 2019). Det handlar här om tankegodas ur en kontinental tradition som här kontrasterats mot aktuell didaktisk forskning med fokus på lärarens arbete i klassrummet. Gert Biestas utbildningsfilosofiska texter ges en betydelsefull roll för artikelns analys. Begreppen *kvalifikation, socialisation och subjivering* (Biesta, 2006; 2019) som utbildningsmässiga dimensioner har använts för att öppna och genomlysa begreppen, *bildsamhet, uppfordran till självverksamhet* och *pedagogisk takt*, ur den kontinentala traditionen, aktualisera och tolka dessa i en aktuell kontext av klassrumsforskning. Begreppen har historiskt spelat en central roll inom den bildningsorienterade didaktiken (Björk & Uljens, 2009; Jank & Meyer, 1997; Løvlie, 2015; Mollenhauer, 2014). Avsikten här är att revitalisera begreppen och visa att de reflektiva praktiker som begreppen kan tillföra kan ha relevans för lärare i dagens skola genom att diskutera dem i en kontext av ett didaktiskt rum.

För definition och avgränsningen av didaktiken² tas avstamp i Stefan Hopmanns idé om didaktik som ”restrained teaching” (Hopmann, 2007). Didaktikens idémässiga kärna kan, argumenterar Hopmann, spåras till principen att läraren i sin undervisning begränsar räckvidden hos de mål och ramar som utbildningsväsendet uppställer i förhållande till enskilda elevers självbildning. Återhållen eller begränsad undervisning innebär att läraren i sin undervisning gör åtskillnad mellan förväntade, iscensatta undervisningsmål och intentioner i relation till elevernas lärande och utveckling. En sådan övergripande definition av didaktiken bygger på gränsdragningar och åtskillnad mellan lärarens undervisning och elevernas lärande. Definitionen upprättar även åtskillnad mellan styrningen av skolan, utbildningens mål samt de interaktioner och den självbildning som skapas i undervisningssituationen. Genom definitionen ges även ramar för lärarens professionella autonomi.

Artikelns struktur är följande: med utgångspunkt i aktuell didaktisk forskning argumenteras inledningsvis för behovet av en bildningsorienterad allmändidaktik. Därefter utreds relationen mellan didaktik och bildning utifrån en kontinental didaktisk tradition. Idén om ett didaktiskt rum som läraren skapar och upprätthåller genom att träda fram och ta ett steg tillbaka utvecklas sedan utifrån begreppen pedagogisk takt, bildsamhet och uppfordran till självverksamhet. Utifrån begreppen argumenteras för en åtskillnad mellan undervisning och lärande som förutsättning för en självständig bildningsgång. Avslutningsvis argumenteras för hur en bildningsorienterad didaktik kan stärka den professionella autonomi och samtidigt verka överbyggande mellan forskning och praktik.

¹ Den tyska benämningen *Bildung* kan ses som referens till en ursprunglig bildningsprincip. Fortsättningsvis i texten används genomgående benämningen *bildning* även om det svenska bildningsbegreppet har tappat i innehåll och betydelse mot det ursprungliga *Bildung*.

² I artikel behandlas uteslutande allmändidaktik. Relationer och avgränsningar mellan allmändidaktik och ämnesdidaktikens olika indelningar behandlas överhuvudtaget inte (se exempelvis Brante, 2016). I texten är därför begreppet didaktik synonymt med allmändidaktik.

Behovet av en bildningsorienterad allmändidaktik

Behovet av en bildningsorienterad allmändidaktik, i den gestalt som framställs här, kan argumenteras utifrån olika perspektiv. Här tar argumentationen utgångspunkt i forskning som belyser lärarens pedagogiska tänkande, förhållningssätt och handlade i undervisningen. I flera studier med den inriktningen uppmärksammas hur undervisningens kvalitet många gånger avgörs av lärarens förmåga att momentant men ändå reflexivt hantera mångfalden och samtidigt av formella såväl som etiskt komplexa och flerdimensionella avgöranden i sin undervisning. I studierna framkommer en komplex och mångtydig bild av läraridentiteten där handlandet och reflektioner många gånger uppfattas som ambivalent och situationsbundet (Florin Sädbom, 2015; Högberg, 2015; Lilja, 2013; Ljungblad, 2016; Rinne, 2015; Rytzler, 2017; Segolsson, 2011). Hur läraren tänker och handlar i och inför undervisningen beskrivs också många gånger utifrån implicita, traditionsförmedlade och erfarenhetsbaserade modeller för undervisning och lärande (Colnerud & Granström, 2015; Lindqvist & Nordäng, 2007; Tjärnstig, 2020).

I studierna framkommer även ett tomrum hos det didaktikbegrepp som etablerats i Sverige vad gäller undervisningens praxis. Etablerade didaktiska modeller isig räcker inte för att orientera lärarens handlade i många gånger komplexa klassrumssituationer (Hultman, 2018; Lindqvist & Nordäng, 2007; Säfström, 2000). Ett konkret och vägledande men samtidigt öppet och reflektivt stöd för de utmaningar och avgöranden som läraren hanterar i undervisningen saknas. Här menar jag att begrepp, perspektiv och praktiker ur en bildningsorienterad didaktiktradition kan bidra till att fylla detta tomrum. I flera av studierna används också eller refereras till klassiska allmändidaktiska begrepp som exempelvis *pedagogisk takt* och *uppfordran till självverksamhet* (2018; Frelin, 2012; Högberg, 2015; Lilja, 2013; Ljungblad, 2016; Rinne, 2015; Rytzler, 2017; Segolsson, 2011). I studierna framkommer att medvetenheten och kunskapen om den kontinentala didaktiktraditionen lever i Sverige, även om den för en relativt undanskymd tillvaro (Bengtsson, 1997; Wahlström, 2015).

Ytterligare ett argument är behovet av en i klassrummet tillämpbar koppling mellan didaktikens mer abstrakta ”meta-nivå”, didaktikens varför-frågor, och olika skeenden i den undervisning som läraren genomför. Detta perspektiv på didaktikens funktion har också lyfts fram av flera forskare (Ahlström & Wallin, 2000; Colnerud & Granström, 2015; Hansén, o.a., 2011; Jank & Meyer, 1997; Sjöström, 2018; Säfström, 2000; Uljens, 1997). Resonemanget i artikeln vilar på antagandet att en bildningsorienterad didaktik i den kontinentala traditionen kan vara särskilt lämpad för en sådan överbrygning då den har karaktären av reflekterade professionskunskap och inbegriper didaktikens vetenskapliga och normativa såväl som praktiskt-etiska frågor och problem (Ahlström & Wallin, 2000; Bengtsson, 1997; Hopmann, 2007; Jank & Meyer, 1997; Klafki, 2014; Künzli, 2015; von Oettingen, 2018). Brante (2016) menar också att utan en livskraftig allmändidaktik riskeras ”att didaktiskt tänkande kring maktförhållanden, relationer, klassrumsstrukturer och institutionella för givet taganden, blir försummat” (s. 65). Möjligheterna med och behovet av en reflekterade didaktisk handlingsteori som ger läraren praktiska begreppsliga verktyg och samtidigt öppnar sig för forskningen, menar jag kan motiveras mot den bakgrund som här skissartat har framställs.

Inom den kontinentala didaktiken föreskrivs inte *vilket* tänkande och handlande som läraren bör använda sig av. Det är alltså inte i sträng mening frågan om en evidensbaserad

didaktik och modeller utan om begreppsliga verktyg för praktiskt-etiska reflektioner kring undervisningens och lärandets förutsättningar och villkor (Hopmann, 2007; Künzli, 2015; Løvlie, 2015; Mollenhauer, 2014; Uljens, 1997). Den kontinentala didaktiken är därför till stora delar en professionskunskap ämnad för lärare att användas i och inför undervisningen (Jank & Meyer, 1997; Künzli, 2015; von Oettingen, 2018). En bildningsorienterad allmän-didaktik skulle kunna ingå i läraryrkets professionskunskap och bidra till att begreppsliggöra och utveckla lärarnas många gånger implicita tänkande, handlande och förhållningssätt (Tjärnstig, 2020).

Bildning och återhållen undervisning som didaktikens kärna

Idén om didaktiken som en återhållen undervisning (Hopmann, 2007) bygger på principen att elevens lärande och utveckling inte kan förklaras utifrån eller reduceras till intentionen med en viss undervisning. Att undervisningen är återhållen betyder inte att läraren frångår ansvaret för undervisningens innehåll, kvalitet och elevernas lärande och utveckling. Tvärtom lägger principen stort ansvar på läraren och återhållsamheten ska istället ses som att den skapar de förutsättningar som gör undervisning möjlig att planera, genomföra och utvärdera.

Den begränsning av undervisningen som Hopmann (2007) beskriver ligger på flera plan. Först och främst innebär begränsningen att läraren inte kan förvänta att eleven återupprepar det undervisningsinnehåll som förmedlas. Undervisningen kan initiera lärandet genom att läraren förmedlar innehåll och gestaltar elevaktiviteter, men lärandet kan inte reduceras till mätbara fördefinierade kategorier, ej heller till lärarens planering. Uppgiften för skolans undervisning kan därför heller inte ses som att eleverna kommer att transportera vissa utpekade kunskaper och förmågor från klassrummet ut till samhället. Istället ses undervisningsinnehållet som ett ”transformerande verktyg” (ibid., s. 115) för att frigöra elevens kunskapspotential, individualitet och sociala förmågor.

Även staten bör förhålla sig återhållsam och sätta gränser för styrningen av undervisning. Läraren känner bäst de förutsättningar som gäller för sin egen undervisning och bör därför ges ett stort utrymme i urval och anpassning av undervisningsinnehåll och metoder. På liknande sätt beskriver Klafki (2015) hur lärarens planering tar utgångspunkt i den egna personliga relationen till sitt undervisningsämne. Utifrån personligt intresse för ämnet, kunskap om kursplanemål och elevernas förkunskaper väljer läraren ut de exempel som bäst karakteriserar det innehåll som ska förmedlas. Men det är inte endast rationella övervägande utifrån kunskap om mål och ämnesinnehåll som formar undervisningen. Den övergripande frågan i mötet med eleverna är vad som kan utgöra ett bildningsvärde (*Bildungswert*) och mening för dem, i stunden och för framtiden (Klafki, 2015, s. 148). I undervisningssituationen öppnar läraren upp ämnets möjligheter till meningsskapande för eleverna. Bildningsvärdet handlar om undervisningsinnehållets möjligheter för eleven att upprätta meningsfulla och engagerande relationer till världen, medmänniskor och sin egen existens (Hopmann, 2007; Klafki, 2015; Løvlie, 2007; Siljander, 2012). Läroplanens innehåll kan därför inte enbart betraktas som ett pensum att fylla utan som kunskapsområden med olika kvaliteter som öppnar för undervisningsaktiviteter, interaktivitet, engagemang och meningsskapande. Hopmann (2007) benämner denna aspekt som att göra skillnad mellan undervisningens *innehåll och mening*.

Det är dock viktigt att påpeka att återhållsamheten som Hopmann (2007) beskriver, inte på något sätt syftar mot att utelämna eleverna åt att självständigt och utan lärarens

ledning söka eller skapa sin kunskap. Den självbildning som åsyftas inom den bildningsorienterade didaktiken har ingen släktskap med självreglerande undervisningsformer utan förutsätter en lärare som med tydlighet i avsikter och framträdande leder undervisningen. Begränsningen eller återhållsamheten i undervisningen ligger därför inte på ett organisatoriskt plan utan handlar om förutsägbarheten av elevens bildningsväg. En riktad interaktion med kunskap och medmänniskor öppnar alltid för oförutsägbara vändningar och meningsskapande. Men dessa uppstår inte ur frånvaron av lärarens undervisningsstruktur, intentioner och planerade innehåll. Tvärtom är dessa just didaktiska förutsättningar för elevernas självbildning och meningsskapande. En bildningsorienterad didaktik sätter därmed ett stort fokus på lärarens ämneskunskaper och förmåga till meningsskapande gestaltningar i undervisningen (Blankertz, 1987; Hopmann, 2007; Jank & Meyer, 1997; Klafki, 2015; Künzli, 2015; Siljander, 2012; Tyson, 2019).

Möjligheterna med elevernas självständiga och obestämda bildningsprocess tillvaratas däremot inte i en utbildningssituation som begränsas av mål i termer av fördefinierade kvalifikationer, kompetenser eller utfall i smala kategorier av förmågor (Biesta, 2019; Burman, 2014; Säfström, 2000; Willbergh, 2015). I ett bildningsperspektiv är normer, utbildningsmässiga mål och ämnesinnehåll riktninggivande för undervisningen, men inte avgränsande och slutgiltiga. Hopmanns idé om begränsning av undervisningen öppnar ett odefinierat utrymme för elevens egen bildningsprocess, bildningen som sådan är däremot inte ett mål för didaktiken.

Thus, Bildung cannot be achieved by Didaktik. The only thing Didaktik can do is restrain teaching in a way opening up for the individual growth of the student. (Hopmann, 2007, s. 115)

Bildning är därför inte ett utbildningsprogram utan handlar om en individuell bildningsväg där eleven succesivt skapar och fördjupar sin relation till sig själv, undervisningens innehåll och världen. Därför fordras att förutsättningar, tid och utrymme för självbildning skapas och underhålls. Historiskt har didaktik och bildning ett gemensamt ursprung, menar Hopmann då didaktiken står i ett "irreducible commitment to Bildung, a founding belief in the educative difference of matter and meaning, and a strong conviction that teaching and learning are necessarily autonomous activity" (Hopmann, 2007, s. 121).

Idén att undervisning och lärande är två autonoma aktiviteter kan uppfattas som provocerande utifrån skoldebatt och idag tongivande forskningsinriktningar. I styrdokument, myndighetsdokument mm. förekommer ofta uttrycken "undervisning och lärande" eller "undervisning för lärande" som sammansatta och av varandra beroende. Biesta (2006; 2019) menar att detta är ett språkbruk som etablerats under senare decennier där lärandet ses som en funktion beroende av undervisning. Genom språkbruket förtingligas lärandet och undervisningen instrumentaliseras. Lärandet tillhandahålls som en konsumtionsvara vilken levereras genom tjänsten undervisning. När undervisning och lärande smälts samman kan vi inte tala om lärandet utan att beskriva undervisning och vi kan inte tala om undervisningen utan att den reduceras till en intention för ett visst lärande. Resultatet blir ett nyskapat uttryck: undervisningochlärande, där de båda aktiviteterna inte går att förstå oberoende av varandra (ibid.). För att definiera och klargöra ett användbart didaktikbegrepp behöver vi alltså kunna behandla lärandet som avskilt från och självständigt i förhållande till undervisningen. Att endast förstå lärande som ett avsett resultat och förväntat utfall av undervisning begränsar förståelsen av lärandets subjektiverande, socialiserande och emancipatoriska dimensioner,

något som även uppmärksammas av Ahlström och Wallin (2000), Biesta (2006; 2019), Hopmann (2007), Siljander (2012), Svensson (2014) och Willbergh (2015).

Från *Bildung* till *Bildning*

Bildningsbegreppet kan kopplas till en historisk idéströmning om frihet och individuellt självförverkligande men lyfter idag starkare fram individens ansvar för sig själv, för sina medmänniskor och för natur och omvärld. Det bildningsideal som under senare tid fått förnyad kraft utgör en motvikt till en allt mer rationell utbildningssyn på människa och kunskap, ytterst inriktad mot produktion av medborgaren som autonom aktör på en globaliserad arena (Ball, 2016; Biesta 2019). Sörlin (2019) beskriver hur människors allt större behov av att relatera sina liv, utveckling och vetande till konkreta livsvärldssammanhang på nytt har aktualiserat bildningens ideal, förhållningssätt och principer. Kritiken tar utgångspunkt i det moderna samhällets rationalitetsanspråk med dess splittrade verkan på människornas självbild, orientering och livskänsla. Likartad kritik mot en långtgående rationalisering av människornas liv har även lyfts fram på olika sätt av exempelvis Ball (2016), Habermas (2004), Bornemark (2018) och Liedman (2011). Dagens bildningsideal artikuleras många gånger just som kritik mot föreställningen om att utbildningens syfte är produktionen av det autonoma och rationella subjektet som handlar genom informerade val (Ball, 2016; Biesta, 2006; 2019, Svensson, 2014; Säfstöm, 2000; Sörlin, 2019).

Sedan upplysningstiden har idén om människans bildning haft stort inflytande i pedagogiska, sociala och inte minst kulturella diskurser. Historiskt har bildningsbegreppet starka band till det tyska språket och 1800 talets utbildningsreformer men spred tidigt vidare och har inte minst i de nordiska länderna fått en stark reception (Burman, 2014; Rucker & Gerónimo, 2017; Siljander & Sutinen, 2012; Sörlin, 2019).

Bildningsteorin, beskriver Løvlie (2002), var under tidigt 1800-tal ett försök att genom utbildning upprätta en länk mellan individ, kultur och samhälle. *Bildung* skulle fungera både som en cirkulär process, där historisk erövrade kunskap, vetande och ideal återerövrades hos en ny generation, samtidigt som detta arv transformerades i mötet med samtidens behov, förutsättningar och erfarenheter. Genom individens självbildning skulle kunskap, kultur och samhälle upprätthållas och omskapas. Principen om den individuella genomgripande, bildande, transformationen genom ett fritt samspel med värld, kultur och vetande återför Løvlie (2002; 2015) tillbaka på upplysningens tänkare Hegel, Humboldt och Kant.

Flera författare uppmärksammar svårigheten med att ge bildning en entydig definition och avgränsning. Rucker och Gerónimo (2017) menar att den inte existerar *en* enhetlig bildningsteori utan en lös sammansättning perspektiv som förändras och omförhandlas varje gång den framställs. Problemen med en enhetlig definition av bildning är att den ytterst handlar om den transformerade processen i sig själv och den obestämbarhet som följer av att individen i fritt samspel med världen, förbinder sig med densamma, förändras och "blir till". I undervisningen konfronteras eleven med vetande, kultur, natur och samhälle, men inför att transformera detta till ett eget självständigt kunnande överlämnas eleven till att bilda sig själv (Björk & Uljens, 2009; Siljander, 2012). Undervisningens syfte från ett bildningsperspektiv blir därmed ytterst att ge utrymme, tid och förutsättningar för självbildning. Det är därför ingen teoretisk otydlighet eller vaghet hos själva begreppet utan ett nödvändigt inslag i bildningskonceptet. Bildning handlar inte om *vilken* kultur och *vilket* vetande som kan frambringa en sådan transformation ej hellre *vilka utfall* som transformationen leder till. Istället

handlar bildning om transformationsprocessens förutsättningar och att den alltid i någon riktning förändrar individens tänkande, kännande och handlade visavi sig själv och världen (Burman, 2014; Hopmann, 2007; Klafki, 2014; Løvlie, 2002; Rucker & Gerónimo, 2017; Sörlin, 2019; Willbergh, 2015). Ellen Keys kända yttrande om att bildning är det som finns kvar när du har glömt vad du har lärt dig, handlar alltså inte om kunskapsrelativism eller pretentiös lärdoms kritik. Det handlar istället om att rationalitet, tänkande och innehåll i ett undervisningssammanhang inte direkt kan överföras och avspeglas hos människans tänkande, kunnande och handlade i en samhällskontext. Hopmann (2007) uttrycker sig på ett likartat sätt och menar att i en undervisningssituation ”Bildung is what remains beyond this situated engagement” (s. 115).

De mål och ideal som under de senare decennierna har format skolan och undervisningen kan ur ett bildningsperspektiv ses som smala och begränsade. Med mer specificerade utbildningsmål inskränks och begränsas förutsättningarna för människor att ta ett reellt ansvar för sig själv, medmänniskor och omvärld (Willbergh, 2015). Brante (2016) skriver att en motkraft till de dominerande tekniskt-rationella perspektiven på skola och undervisning ”vore att aktivera ett bildningstänkande i Deweys, Klafkis och Hopmanns anda” (s. 65). När livet och samhället blir mer komplext och oförutsägbart behövs istället ett öppnare och vidare fokus på skolans utbildning, menar flera forskare (Biesta, 2019; Burman, 2014; Svensson, 2014; Sörlin, 2019).

Bildningen handlar därmed inte om egots förverkligande utan om förmåga och vilja att ta ansvar i relation till medmänniskor och omvärld. Distansen till en klassisk *Bildung*-princip som många gånger handlade om att erövra kulturellt kapital är för ett modernt bildningsbegrepp därför betydelsefull. Idag handlar bildning ytterst om hur en demokratisk samhällsgemenskap kan utvecklas och fördjupas även när individer och samhällen går mot en allt större differentiering. I dessa perspektiv blir kvalifikation i förhållande till givna mål otillräcklig (Willbergh, 2015). Biesta (2019) lyfter fram *vuxenhet* som ett övergripande mål och utbildningssyfte. Att ”existera som vuxen” kan däremot inte ses som ett planerat utfall av undervisningen. Vuxenhet är varken resultatet av en biologisk process eller ett kategoriserbart utfall av undervisning. Det betyder att vuxenhet inte är något vi uppnår eller har åstadkommit utan snarare ett sätt, det vuxna, genom vilket vi förmår att betrakta våra liv och existens i relation till omvärld och medmänniskor. Ett ”vuxen-vara” handlar om ansvar för det egna subjektets existens och ansvar för medmänniskor, samhälle och omvärld. Didaktiskt kan detta jämföras med von Oettingens (2018) begrepp *vägledning* som handlar om att eleven kan förstå sig själv i förhållande till världen. Vägledning och vuxenhet ger bildningen och undervisningen politiskt-demokratiska undertoner: hur människor kan leva tillsammans och idealen för en kommunikativ, reflekterande, ansvarsfull och deltagande samhällsgemenskap (Sörlin, 2019). En utbildning som skapar sammanhang, tid och förutsättningar för bildning är därför, menar Willbergh (2015), en förutsättning för demokratin då alla människor måste vara rustade att ta ansvar för sig själva, ansvariga för andra och för samhället som helhet. Bildning skulle därför kunna ses som ett handlingsinriktat svar på kunskapsmål och värdegrundsskrivningar i skollag, kursplaner och styrdokument (Tjärnstig & Mansikka, 2021).

Didaktiken, ett emancipatoriskt bildningsprojekt

Den didaktik som främst genom Herbart tar form under 1800-talet handlar till stora delar om att förverkliga upplysningsprojektets ambitioner med människans självbildning, autonomi och frigörelse. Lärares interaktion med eleverna är didaktikens kärna. Det är läraren som leder, guidar och övervakar alla skeenden i undervisningen, skriver Herbart (1913). De texter där didaktiken framställdes riktade sig många gånger till läraren. Innehållet utgjordes dels av praktiska och föreskrivande verktyg för planeringen av undervisningens upplägg, genomförande och val och strukturering av innehållet, dels innehöll de begrepp och redskap som orienterade lärarens tänkande, förhållningsätt, handlande och interaktion inför, i och i återblicken på sin undervisning. Undervisningens utformning skulle både vara ändamålsenligt strukturerad utifrån innehåll och syfte och samtidig öppen för de oförutsägbara reaktioner, förlopp och vändningar som kommer från eleverna (Løvlie, 2015).

Didaktiken sågs därför inte som ett objektivet självständigt verktyg, avskilt från normer och etik, utan var laddat med bestämda uppfattningar om lärandets, växandets och kunskapens natur. Den var inte heller ett verktyg som kunde användas för vilka syften som helst utan var avsett för människans självständiggörande och förverkligandet av egna möjligheter och ambitioner i relation till det moderna samhällets komplexitet (Hopmann, 2007; Jank & Meyer, 1997; Løvlie, 2007; 2015; Siljander, 2012; Willbergh, 2015).

Lärares gestaltning av ett didaktiskt rum

Genom förhållningssättet i interaktionen med eleverna gestaltar läraren ett *didaktiskt rum*. Det didaktiska rum som beskrivs här är ett immateriellt och handlingsberoende rum. Det är lärarens gestaltning, tilltal och interaktion med eleverna som skapar och upprätthåller rumsligheten (Björk & Uljens, 2009). Benämningen ”rum” fodrar någon form av avgränsning för att det ska kallas för ”rum” med kvalitativa aspekter för att karakterisera vad som utgör rumsligheten. För att närma sig vad didaktikens rumslighet kan innebära är von Oettingens (2018) beskrivning av undervisningens visuella-, akustiska- och kroppsliga rum i relation till undervisningstiden en god introduktion. Rumsligheten handlar om lärarens interaktion med kunskapsinnehåll och elever. Rummets yttre gränser upprättas genom urval och anpassning av kursplanens innehåll till den elevgrupp läraren undervisar. Idén om det didaktiska rummet förutsätter också ett utrymme för lärarens professionella autonomi samt reflektiva verktyg att orientera handlande och interaktion i rummet.

Med utgångspunkt hos Herbart utvecklas här begreppen *pedagogisk takt*, *bildsamkeit* och *uppfordran till självverksamhet* här i relation till hur läraren skapar och upprätthåller ett didaktiskt rum i sin undervisning. Begreppen bildar stommen i lärarens tänkande och förhållningsätt i den bildningsorienterade didaktiken (Björk & Uljens, 2009; Løvlie, 2015; Siljander, 2012). Begreppens innehåll utgår inte från teoretiska spekulationer utan har skapats genom en tradition av praktiska reflektioner över handlande, interaktion och förhållningsätt i undervisningen. Erfarenheterna har successivt ackumulerats och genom filosofin och etiken, systematiserats och iklänts ett enhetligt begreppssystem (Løvlie, 2007; 2015; Rucker & Gerónimo, 2017; Mollenhauer, 2014; Siljander, 2012; Uljens, 2001). Det innehåll och de utgångspunkter som underbygger begreppen skulle även idag kunna tillföra lärares reflektioner och pedagogiska tänkande betydelsefulla kvalitéer (se Tjärnstig, 2020).

Elevens bildsamhet

Bildsamkeit och *pedagogisk takt* bildar ett oskiljaktigt begreppspår där det första beskriver förutsättningarna för lärandet och det andra definierar lärarens förhållningsätt i undervisningssituationen (Løvlie, 2015). Som översättning av *Bildsamkeit* använder Løvlie uttrycket *formbarhet* vilket jag menar felaktigt leder tankarna till föreställningen att elevens individualitet och lärande ligger i händerna på läraren att forma. Med *formbarhet* kan förstås att det är just ett formade av elevens vetande och personlighet som är undervisningen uppgift. *Bildsamkeit* har snarare den motsatta innebörden. Benämningen *bildbarhet* skulle kunna tillfredsställa ett kritiskt språköra men leder även det i fel riktning³. Att eleven är bildbar antyder en förmåga som undervisningen kan ta i anspråk, men som är extern i förhållande till elevens subjektivitet. Hos Jank och Meyer (1997) används i stället *bildsamhet* som en försvenskning av *Bildsamkeit* och följande kommer detta begrepp att användas genomgående.

Bildsamhet handlar om principen att människan initialt är obestämd och öppen och begreppet fick en avgörande betydelse i frigörandet av pedagogiken som en självständig disciplin i förhållande till teologin. Upprinnelsen till människans tänkande, kännande och viljeinriktning beskrevs som plastiskt och obestämt utan att vara passivt. Människans själ betraktades därför inte heller som initialt präglad vare sig av med- eller nedärvd dygd eller synd (Mollenhauer, 2014). Bildsamhet innebar inte heller en passiv plastisk formbarhet i lärarens händer utan en aktiv men obestämd öppenhet inför världen. Obestämdheten handlar om att eleven (ännu) inte helt känner sina egna intentioner och intressen då den saknar erfarenhet. Inte heller kan läraren på förhand veta vilka reflektioner, vilket handlade och vilken mening som blir dess gensvar på undervisningen. Uppgiften för läraren blir därför att eleven uppfordras till egen aktivitet, att tänka, tala, lyssna, känna och handla. Lärarens planering, innehåll och lektionsstruktur förmedlar utvalda och avsiktliga intentioner och innehåll. Men det gensvar eleven ger på undervisningen har inte läraren full kontroll över (Klafki, 2014; Løvlie, 2015; Siljander, 2012; Uljens, 2001). I principen om bildsamhet kommer upplysningens ideal till uttryck menar Jank och Meyer (1997) då ”varje människa bildar sig själv genom sitt handlande och i samverkan med sin omvärld” (s. 58).

Principen om elevens bildsamhet har under senare tid återkommit i en uppdaterad form men till sitt innehåll fullt igenkännbar gestalt i beskrivningar av villkoren för subjektets tillkomst och framträdande. I Biesta (2006) beskrivs lärandet som att återhämta sig från störning orsakad av läraren och undervisningen. Störningen handlar om att läraren i undervisningssituationen utsätter, provocerar eller utmanar eleven. Störningen skapar ett tillstånd av obalans och eleven tvingas till att återupprätta stabiliteten. Återupprättandet av balansen blir också den handling som utgör elevens gensvar på undervisningen. I handlandet träder eleven fram som unikt subjekt och visar vem hen är. Lärandet innebär i ett sådant perspektiv just att träda fram, eller som Biesta skriver, att ”bryta in i världen som unika, individuella varelser” (s. 36). Biesta stödjer sitt utbildningsfilosofiska resonemang på Hanna Arendts tankar om hur människan konstituerar sin individualitet, sin subjektivitet, genom handlandet. Principen för detta är att människan inte fullt ut kan kontrollera utfallet av sitt eget handlande. Vi råder alltså inte över vem vi kommer att bli genom att handla och träda fram då framträdandet också innebär att gå i dialog och svaromål i förhållande till världen och andra varelser

³ Siljander (2012) använder på engelska begreppet ”educability” vilket visar på det svårgripbara i det ursprungliga tyska *Bildsamkeit*.

som bebor den. Att handla är subjektets begynnelse, skriver Arendt (1998), och att handla utgör samtidigt också begynnelsen på människans existens och gemenskap med andra människor. Bildsamhet kan i relation till Arents idé om subjektets begynnelse förstås som en inneboende beredskap att handla och bli till. I en undervisningssituation orienterar begreppet bildsamhet lärarens tänkande och handlade i interaktion med eleven mot ett förtroende för att eleven i ett långsiktigt perspektiv handlar mot en framtida socialisation in i samhällsgemenskapen (Mollenhauer, 2014). Även om det i en enskild situation kanske ser ut som motsatsen.

De analogier med det bildningsdidaktiska begreppet *bildsambet* som jag menar är viktiga att uppmärksamma hos Biesta är att varken eleven, läraren eller någon annan kan med visshet uttala sig om vem eleven är innan eleven själv träder fram och visar sig genom att handla. Också här ses eleven som initialt obestämd och öppen då det gensvar som en elev ger inte sker genom ett beslut av en försocial individ utan utifrån en handling från ”subjektivitetens struktur” (Biesta, 2006, s. 34). Det subjektivitets begrepp som Biesta använder ställer han i kontrast mot ett identitetsbegrepp som ofta förekommer i pedagogiska diskussioner. När vi talar om identitet så uttrycker det vem man är genom att definierande betrakta sig själv. Identiteten skulle alltså ses som ett definierande uttalande från ett *utifrån perspektiv* på sig själv. Subjektet däremot innefattar totaliteten av vår upplevda existens. Subjektperspektivet är på det sättet inte ett betraktande utifrånperspektiv på den egna existensen utan själva erfarenheten av egen existens (Biesta, 2006). Att genom undervisningen ”bli till som subjekt” skulle alltså innebära att få en direkt erfarenhet av den egna existensens möjligheter, ramar och förutsättningar. Bakom idén om utbildning och undervisning som subjektivering går det att finna en bildningsdidaktisk princip med historiska pedagogiska rötter (Ibid.).

Uppfordran till självverksamhet

Om vissa aspekter på lärandet kan beskrivas som att handla, bryta fram och visa vem man är så kan lärarens förhållningssätt i undervisningen beskrivas utifrån begreppen *pedagogisk takt* och *uppfordran till självverksamhet*. Självverksamhet handlar om att skolan och läraren inte kan framtvinga vissa sätt att tänka eller handla hos eleven. Räckvidden för skolans och lärarens intentioner blir tydlig vid denna gräns: läraren kan inte få eleven att tänka, tala, lyssna, känna eller handla mot dess vilja. De möjligheter som står läraren till buds i interaktionen med eleverna är alltså att uppfodra dem till att med egen aktivitet och handlande självständigt ta sina förmågor i anspråk. Samma gräns uppmärksammas av Englund (1997) som beskriver undervisningen som att eleverna erbjuds att aktivt ta del i de meningssammanhang som läraren iscensätter och erbjuder. Undervisning som meningserbjudanden är ett uttryck som Englund här använder. Förtroende och tillit blir därmed de förutsättningar som i undervisningssituationen upprätthåller närvaro och rumslighet i interaktioner (se även Bingham & Sidokrin, 2010).

Det didaktiska rummet är därför en konstruktion och en för bestämda syften iscensatt värld dit eleven bjuds in ”att genom eget tänkande och handlande experimentellt förhålla sig till det erbjudna” skriver Björk och Uljens (2009, s. 4). På vilka sätt ”rummet” som läraren erbjuder kan tas i anspråk av eleven beror på lärarens förmåga till gestaltning av innehåll och intentioner så att eleven(-erna) ”stiger in”, handlar och tar världen i anspråk. Då eleven inte i första hand handlar utifrån ett i förväg reflekterat övervägande måste istället det erbjudna innehållet prövas och undersökas genom att eleven blir aktiv och handlar, känner tänker, talar och lyssnar. Eleven saknar erfarenhet och kan alltså inte i förväg avgöra värdet av det

erbjudna utan att först själv pröva detta (Siljander, 2012). Ansvar för vad en undervisningssituation kan leda till fördelas genom principen om uppfordran till självverksamhet mellan läraren och eleven. På lärarens ansvar vilar att på bästa sätt arrangera och gestalta förutsättningar och innehåll för eleven. Men även eleven har ett ansvar i att inlåta sig på lärarens uppfordran och aktivera sig med det erbjudna innehållet. Det lärande som slutligen skapas blir elevens självständiga gensvar på lärarens erbjudanden.

Trots avsaknaden av erfarenhet är eleven inte bara utsatt och underkastad lärarens gestaltning av undervisningen. Det är, menar Uljens (2001) omöjligt att tänka sig en ensidig gestaltning av interaktionen i undervisningen som eleven inte själv aktivt medverkar till. I den praktiskt inriktade didaktiklitteraturen finns också olika beskrivningar av föredömliga exempel på urval, lektionssekvenser som i ett visst sammanhang just kan ha förmågan att skapa ett didaktiskt rum, rikt på möjligheter, provokationer, lockelser, utmaningar, mening, motstånd och glädje (Ahlström & Wallin, 2000; Englund, 1997; Jank & Meyer, 1997; Kansanen & Meri, 1999; Klafki, 2014; Säfström, 2000; Siljander, 2012; Tyson, 2019; von Oettingen, 2018. Vilka gestaltningar och meningserbjudanden som har visat sig framgångsrika är främst ett område för ämnesdidaktiken menar bland annat Sjöholm, o.a., 2011 och Sjöström, 2018).

Pedagogisk takt

Pedagogisk takt är ett samlat begrepp som innefattar helheten i lärarens förhållningsätt, handlade och reflektioner visavi eleverna i en undervisningssituation. Begreppet stammar ur latinets *tactus* och innebär beröring (Løvlie, 2007; Wahlström, 2015). Principen om lärarens pedagogiska takt har sitt ursprung i Kant's och Herbart's pedagogiska arbeten men genomgått en renässans framförallt genom Max van Manen's arbeten om takten som "pedagogical thoughtfulness" (van Manen, 1991). Taktbegreppet, såsom van Manen utvecklat detta, förflyttar uppmärksamheten från lärarens planering och tänkande till interaktionen i handlandet mellan lärare och elev (Magnusson, 1998). Takten kan också beskrivas som ett mellanrum, ett taktslag mellan kursplaner, lärarens intention och det lärande som sker (Løvlie, 2015). Det didaktiska rummet etableras genom lärarens initiativ och framträdande men upprätthålls och vidareutvecklas genom interaktion, ömsesidighet och intresse mellan lärare och elev. Pedagogisk takt är det inlyssnade, inkännande förhållningsätt som gör det möjligt att läraren och eleverna gemensamt kan fortsätta vara i en undervisningssituation, i det didaktiska rummet.

Begreppet *pedagogisk takt* används många gånger för att synliggöra hur lärarens auktoritet konstrueras och förhandlas i klassrummet. Lärarens takt, beskrivs av Løvlie (2007) som en form av personlig intelligens i undervisningens sociala samspel. Takten handlar om att läraren i undervisningssituationen hejdar sig, lyssnar in eleverna och reflekterar över sig själv och eleven i en specifik situation. I van Manen's (1991) vidareutveckling av taktbegreppet beskrivs hur lärarens intentioner och planering bygger på pedagogiskt kunnande och erfarenheter men att i handlingsögonblicket, "pedagogical moments", blir dessa otillräckliga och läraren hejdar sig och lyssnar in stället in situationens framtida möjligheter, "who this child may become" (van Manen, 1991, s. 74). I interaktion med eleven uppmärksammar och interrelaterar taktbegreppet på detta sätt två perspektiv samtidigt i lärarens reflektion: dels eleven själv och dess omedelbara belägenhet, dels en aning om vilka framtida möjligheter som situationen kan öppna för. Pedagogisk takt kan därför direkt kopplas till lärarens avläsningskunskap: en uppövad och intuitiv förmåga att momentant avläsa och uppfatta nyanser och

subtila skeenden hos enskilda elever och i klassrummet (se Tjärnstig, 2020; Wedin, 2007). I några svenska studier har taktbegreppet använts i samband med analys och beskrivning av lärarens handlande och förhållningssätt i undervisningen (2018; Holmgren, 2006; Högberg, 2015; Lilja, 2013; Ljungblad, 2016; Magnusson, 1998; Rinne, 2015; Rytzler, 2017; Segolsson, 2011; Tjärnstig, 2020). Taktbegreppet har i dessa studier både uppmärksammats teoretiskt och av vissa även använts analytiskt. Rytzler (2017) använder begreppet ”attention formation” och upprättar en relation mellan lärarens uppfordran och taktens inlyssnade dimensioner.

Dessa, här på ett teoretisk och utbildningsfilosofiskt plan utvecklade didaktiska begrepp, skulle kunna utgöra praktiska reflektiva verktyg i en bildningsorienterad allmäntdidaktik. Begreppens innehåll skulle kunna bidra till ett teoretiskt fundament för lärares praktiska professionella reflektioner över undervisningen. Begreppens öppenhet men samtidigt tydliga avgränsning ger möjlighet till både reflektion och handlingskraft i etiska dilemman och svåråtkomliga dimensioner av hur undervisning gestaltas. *Bildsambet, uppfordran till självverksamhet* och *pedagogisk takt* har potential att vidga förståelsen om vad skola, undervisningen och lärande är och kan innebära för individ och samhälle. Begreppen bidrar också till att skapa åtskillnad mellan vad som faller på läraren i form av undervisning och det lärande och den självbildning som slutligen är elevens angelägenhet. Begreppens innehåll orienterar lärarens didaktiska tänkande, kunnande och interaktion i undervisningen mot elevernas självbildning och vilja till vuxenexistens (Tjärnstig, 2020).

Att träda fram och ta ett steg tillbaka

Bildning som ett övergripande utbildningsmål har både omfamnats och åsidosatts i de senaste decenniernas skolreformer. I läroplanskommitténs betänkande *Bildning och kunskap* (SOU 1992:94) citeras i inledningen ur Ellen Keys *Skolan och bildningen* från 1897. I citatet uppmärksammas hur ”...den äkta bildning, hvilken medför en djup humanitet, ger förmågan att erkänna det goda hos olika tänkande och att förstå det levande livets mångskiftande företeelser”. I betänkandet både återknyter författarna till klassiska bildningsideal såväl som problematiserar dessa. En central princip i läroplanskommitténs betänkande var att staten genom läroplanen pekar ut målen medan avgöranden för dess realiserande överläts till de enskilda skolorna och lärarna att utforma. De reformer av skollag, läroplan och betygssystem som skett under det senaste decenniet har förändrat synen på kunskap och utbildning, skola och inte minst lärarens roll. Kritik har riktats mot att reformerna åsidosatt bildningskvalitéer som mål och innehåll för skolans undervisning (Liedman, 2011). Styrdokument och andra texter som reglerar lärarens arbete i klassrummet efter Lpo94 har också förändrat bilden av den professionella läraren. Mickwitz (2015) beskriver en diskursiv förändring i synen på hur läraren reflekterar och handlar utifrån sin professionella autonomi. Den autonoma och reflekterande läraren i diskursen har ersatts av läraren som kvalitetssäkrad produkt av styrning och kompetensutveckling. Hur en framgångsrik lärare tänker och handlar i undervisningen kopplas i flera forskningsöversikter många gånger också till mätbara utfall av elevernas måluppfyllelse (Hattie & Zierer, 2019; Håkansson & Sundberg, 2018; Hiebert & Anne, 2012). Av naturliga skäl finns ambitioner att med evidens koppla vissa sätt att leda undervisningen till utfall och måluppfyllelse (se Håkansson & Sundberg, 2018). Men trots att lärarens kunnande och erfarenhet uppmärksammas så underbyggs stora delar av ledarskapsdiskurserna av ett smalt måluppfylleseperspektiv. Ett exempel är en metastudie från

Hattie och Zierer (2019) där lärarkollektivets erfarenhet, förväntningar på eleverna och lärarens tydlighet, toppar listan på de faktorer som har störst inflytandet på undervisningens kvalitet. Med ”lärarens tydlighet” avses i översikten huvudsakligen att undervisningens mål har framställts tydligt för eleverna.

Utifrån ett bildningsperspektiv kan det ifrågasättas vilka värden som ligger i att i förväg klargöra för eleverna vilka kunskapsmål som ska nås. Ensidigheten med att i detalj orientera undervisningen mot specificerade mål och bedömningskriterier riskerar att djupare kunskaper och personligt intresse för innehållet försummas (se exempelvis Carlgren, 2015). I en undervisning som orienteras mot elevernas bildning tar läraren också tar ett steg tillbaka, uppmärksammar och ger plats åt lärandets oförutsägbara vändningar såsom socialiserande och subjektiverande förlopp. Endast måluppfyllelse är ur perspektivet av elevernas framtida demokratiska deltagande otillräckligt. En utbildning som också stödjer elevens vilja att existera som vuxen i en värld av mångfald och oförutsägbarhet är i en bildningsorienterad undervisning central (Biesta, 2019; Willbergh, 2015).

Didaktik som praktisk undervisningskonst handlar just om balansen mellan att träda fram och ta ett steg tillbaka. Med att läraren träder fram i undervisningen menar jag att innehåll och lektionsstrukturer iscensätter ett didaktiskt rum. Upprättandet av det didaktiska rummet innebär en situerad begränsning både av läroplanens, skolans och lärarens mål, innehåll och intentioner. Lärarens uppfordran till självverksamhet bjuder in eleverna till deltagande i ett iscensatt rum att utifrån egen aktivitet göra meningsfulla erfarenheter. Rummet iscensättning uppfodrar eleverna att tänka, tala, känna, lyssna och handla i relation till ett visst innehåll. När rummet är upprättat tar läraren ett steg tillbaka och förhåller sig inlyssnade och ”taktfullt”. Det är i denna dubbla rörelse som läraren skapar och underhåller ett didaktiskt rum där förutsättningar, tid och plats för elevernas självbildning blir möjliga. En självbildning som även inbegriper dimensionerna kvalificering, subjektivering och socialisering. Rörelsen att samtidigt stiga fram och ta ett steg tillbaka är det professionella förhållningsätt som utmärker en skicklig och erfaren lärare och som gör didaktiken till både en vetenskap och en undervisningskonst. Utrymme, stöd och förväntan på att eleven på ett ”vuxet sätt” tar sig an sin egen existens förutsätter ett didaktiskt rum med utrymme för självbildning. Ett rum där lärarens dubbla rörelse i att stiga fram och ta ett steg tillbaka för att invänta ett gensvar och ett oförutsägbart framträdande; när eleven bryter in i världen och visar vem hen är (Biesta, 2006).

Den praktiska och reflektiva bildningsorienterade didaktik som utvecklas här återkopplar till en rik historisk kontinuitet av pedagogiskt tänkande och handlande. Ur ett bildningsperspektiv kan inte undervisning, lärande och ledarskap i klassrummet reduceras till tekniska frågor om evidensunderbyggd rationalitet. I ett bildningsperspektiv är lärarens undervisning inte utförandedel i ett utbildningssystem som fungerar ”uppifrån och ned”. Istället tolkar läraren, omformulerar och synliggör hur utbildningsmässiga mål både kan realiseras och överskridas. Den fostran, de värden och moraliska perspektiv som undervisningens handlande och interaktion alltid inbegriper bildar så en länk mellan läroplanens normer, undervisandets praxis och etiskt, filosofiskt underbyggda ställningstaganden, det som von Oettingen (2018) benämner lärarens vägledning av eleverna. Gränserna mellan kvalifikation mot uppställda mål och öppnare dimensioner av utbildningen där socialisering och subjektivering tar vid, är avgöranden som faller på läraren att i varje situation avgöra. Avgöranden som läraren hanterar genom att träda fram och ta ett steg tillbaka.

Innehållet i begreppen *bildsambet*, *uppfordran till självverksambet* och *pedagogisk taket* kan så initiera en professionell och reflekterande nivå i undervisningen. Dessa utgör även en god utgångspunkt för didaktisk forskning. Idén om iscensättning av ett didaktiskt rum kan sammanfoga principen om elevens självbildning med lärarens professionella autonomi. En bildningsorienterad allmäntdidaktik skulle på detta sätt kunna bidra till tydligare gränsdragningar mellan styrning, kontroll och professionellt omdöme och autonomi. Begreppen kan på så vis bidra till att fylla det didaktiska tomrum som beskrevs inledningsvis.

Forskning kring hur lärarens professionalitet konstitueras och vilka kunskaper som lärarens förhållningsätt och handlande i klassrummet utgår från är ett brett och disparat fält. En bildningsorienterad didaktik, så som här har framställts, har potential att fungera som överbrygning mellan forskning, normer och undervisningens praxis. Den har potentialen att skapa utgångspunkt för möten mellan forskning och profession, för praktiktära samtal mellan lärare och forskare (se exempelvis Tjärnstig, 2020). För att etableras som en levande professionskunskap behöver de didaktiska idealen, begreppen, ställningstagandena och handlandet ständigt prövas mot den pedagogiska vardag som de opererar inom.

Om författaren

Leif Tjärnstig är utbildningsansvarig för ämneslärarprogrammet vid Waldorflärlärhögskolan i Stockholm. Han disputerade 2020 vid Åbo akademi med avhandlingen *Didaktisk praxis i waldorfskolan En didaktisk analys och bildningsteoretisk tolkning av fyra waldorflärläres pedagogiska tänkande och förhållningsätt*.

Referenser

- Ahlström, K.-G., & Wallin, E. (2000). Reflektioner över didaktikbegreppet i Sverige. i C. Säfström, & P. Svedner, *Didaktik- perspektiv och problem*. Lund: Studentlitteratur
- Alvunger, D., & Wahlström, N. (2018). Lärarutbildningens forskningsbaserings. i D. Alvunger, & N. Wahlström, *Den evidensbaserade skolan: Svensk skola i skärningspunkten mellan forskning och praktik* (ss. 103–133). Stockholm: Natur och Kultur.
- Arendt, H. (1998). *Människans villkor, Vita activa*. Göteborg: Daidalos.
- Ball, S. J. (2016). Subjectivity as a site of struggle: refusing neoliberalism? *British Journal of Sociology of Education*, 37(8), ss. 1129-114.
- Bengtsson, J. (1997). Didaktiska dimensioner Möjligheter och gränser för en integrerad didaktik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 2(4), ss. 241–261.
- Biesta, G. J. (2006). *Bortom lärandet. Demokratisk utbildning för mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G. J. (2019). *Undervisningens återkomst*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Bingham, C., & Sidokrin, A. M. (Red.). (2010). *No Education Without Relatione*. New York: Peter Lang Publishing.
- Björk, G., & Uljens, M. (2009). Om pedagogikens erkännande och erkännandets pedagogik. *NERA*. Trondheim: Åbo Akademi.
- Blankertz, H. (1987). *Didaktikens teorier och modeller*. (G. Arfwedson, Övers.) Stockholm: HLS förlag.
- Bornemark, J. (2018). *Det omätbaras renässans En uppgörelse med pedanternas världsberravälde*. Stockholm: Volante.

- Brante, G. (2016). Allmän didaktik och ämnesdidaktik - en inledande diskussion kring gränser och anspråk. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 2(1), ss. 52-68.
- Burman, A. (2014). Pedagogikens Bildningsideal Uppfostringsidéer och bildningsideal under 2500 år. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, I. (12 november 2015). Tänk om.... (den 'nya kunskapsskolan' inte är en kunskapsskola). *Skola och samhälle*. <https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolpolitik/ingrid-carlgren-tank-om-den-nya-kunskapsskolan-inte-ar-en-kunskapsskola/>
- Colnerud, G., & Granström, K. (2015). *Respekt för lärarprofessionen Om lärarens yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: Liber.
- Englund, T. (1997). Undervisning som meningserbudanden. i M. Uljens (Red.), *Didaktik-teori, reflektion och praktik* (ss. 20-145). Lund: Studentlitteratur.
- Florin Sädbom, R. (2015). *I det didaktiska spänningsfältet mellan styrning och elevers lärande: En studie av lärares tal om och iscensättning av kursplanemål i en mål- och resultatstyrd*. Jönköping: Jönköping Universitet.
- Frelin, A. (2012). *Lyhörda Lärare Professionellt relationsbyggande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Habermas, J. (2004). *The Theory of Communicative Action Reason and the Rationalization of Society*. Cambridge: Polity press.
- Hansén, S.-E., Kansanen, P., Sjöberg, J., & Kroksmark, T. (2011). Vad är allmändidaktik? i S.-E. Hansén, L. Forsman, S.-E. Hansén, & L. Forsman (Red.), *Allmändidaktik-Vetenskap för lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, J., & Zierer, K. (2019). *10 förhållningssätt för framgångsrik undervisning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Herbart, J. F. (1913). *Outlines of Educational Doctrine*. (A. Lange, Övers.) New York: The Macmillan Company.
- Holmgren, A. (2006). *Klassrummets relationsetik Det pedagogiska mötet som etiskt fenomen*. Umeå: Umeå universitet.
- Hopmann, S. (2007). Restrained Teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2).
- Hultman, G. (2018). Konkurrenten mellan forskning och erfarenhet -noteringar om forskningsanvändning i skolan. i D. Alvunger, & N. Wahlström, *Den evidensbaserade skolan: Svensk skola i skärningspunkten mellan forskning och praktik* (ss. 137-170). Stockholm: Natur & Kultur.
- Håkansson, J., & Sundberg, D. (2018). *Utmärkt ledarskap i skolan Forskningen för att leda för elevernas måluppfyllelse*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Högberg, S. (2015). *Om lärarskapets moraliska dimension - ett perspektiv och en studie av lärarstudenternas nätbaserade seminarieramtal*. Örebro: Örebro University.
- Kansanen, P., & Meri, M. (1999). The Didactic relation in the teaching-studying-learning process. *TNTEE Publications*, 2, ss. 107 - 116.
- Klafki, W. (2014). *Dannelseteori og didaktik Nye studier* (2:a upplagan uppl.). Århus: Forlaget Klim.
- Klafki, W. (2015). Didactic analysis as the core of preparation of instruction. i I. Westbury, S. Hopman, & K. Riquarts, *Teaching as a Reflective Practice The German Didaktik*
- Künzli, R. (2015). German didaktik: Modles of Re-presentation of intercourse, and of experience. i I. Westbury, S. Hopman, & K. Riquarts, *Teaching as a Reflective Practice The German Didactic Tradition* (ss. 41-54). New York: Routledge.

- Liedman, S.-E. (2011). *Hets! En bok om skolan* Stockholm: Albert Bonniers FörlagS
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Göteborg: Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Lindqvist, P., & Nordänger, U. K. (2007). Lost in translation? Om relationen mellan lärares praktiska kunnande och professionella språk. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(3), ss. 177-193.
- Ljungblad, A.-L. (2016). *Takt och hållning – en relationell studie om det oberäkneliga i matematikundervisningen*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Lundgren, U. P. (2014). Läroplansteori och didaktik-framväxten av två centrala områden. i U. P. Lundgren, R. Säljö, & C. Liberg, *Lärande Skola Bildning Grundbok för lärare* (ss. 140-220). Stockholm: Natur och Kultur.
- Løvlie, L. (2002). The Promise of Bildung. *Journal of the Philosophy of Education*, 36(3), ss. 467-486.
- Løvlie, L. (2007). Takt, Humanitet och demokrati. i Y. Boman, C. Ljunggren, M. (von Wright, Y. Boman, C. Ljunggren, & M. von Wriigth (Red.), *Erfarenheter av pragmatism* (ss. 77-105). Stockholm: Studentlitteratur.
- Løvlie, L. (2015). Herbart om oppdragelse, formbarhet og takt. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1, ss. 1-11.
- Magnusson, A. (1998). *Lärarkunskapens Utryck- en studie av lärarens självförståelse och undervisningspraktik*. Linköping: Filosofiska Fakulteten Linköpings Universitet.
- Meyer, M. A. (2012). Keyword: Didactics in Europe. *Erziehungswiss*, 15, ss. 449–482.
- Mickwitz, L. (2015). *En reformerad lärare Konstruktionen av en professionell och betygssättande lärare i skolpolitik och skolpraktik*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Mollenhauer, K. (2014). *Forgotten Connections On culture and upbringing*. London; New Perryman, J., Ball, S., Braun, A., & Magurie, M. (2017). Translating policy: governmentality and the reflective teacher. *Journal of Education Policy*, 32(6), ss. 745-756.
- Rinne, I. (2015). *Pedagogisk takt i betygssamtal En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg*. Institutionen för didaktik och pedagogisk profession. . Göteborg: gothenburg studies in educational sciences .
- Rucker, T., & Gerónimo, E. D. (2017). The Problem of Bildung and the Basic Structure of Bildungstheori. *Studies in Philosophy & Education*, 35, ss. 569-584.
- Rytzler, J. (2017). *Teaching as Attention Formation. A Relational Approach to Teaching and Attention*. Mälardalen University.
- Segolsson, M. (2011). *Lärandets hermeneutik Tolkningens och dialogens betydelse för lärandet med bildningstanken som utgångspunkt*. Jönköping: Jönköpings Universitet.
- SOU 1992: 94. *Skola för bildning*. Utbildningsdepartementet.
- Siljander, P. (2012). Educability and Bildung in Herbart's Theory of Education. i P. Siljander, A. Kivelä, & A. Sutinen, *Theories of Bildung and Growth Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism* (ss. 87-105). Rotterdam: Sense Publishers.
- Sjöholm, K., Kansanen, P., Hansén, S.-E., & Kroksmark, T. (2011). Ämnesdidaktik- en integrerad del av allmäntdidaktik. i S.-E. Hansén, & L. Forsman, *Allmäntdidaktik- vetenskap för lärare* (ss. 51-70). Lund: Studentlitteratur.

- Sjöström, J. (2018). Didaktik i integrativa lärarprofessionsämnen. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 3(1), ss. 94-119.
- Svensson, P. (2014). Frihet eller anställningsbarhet. i A. Burman, *Att växa som människa om bildningens traditioner och praktiker*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Säfström, C. A. (2000). Om undervisningens konst. i C. A. Säfström, & P. O. Svedner (Red.), *Didaktik – perspektiv och problem*. Lund: Studentlitteratur.
- Sörlin, S. (2019). *Till bildningens försvar*. Stockholm: Natur och kultur.
- Tjärnstig, L. (2020). *Didaktisk praxis i waldorfskolan En didaktisk analys och bildningsteoretisk tolkning av fyra waldorflärares pedagogiska tänkande och förhållningssätt*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Tjärnstig, L., & Mansikka, J.-E. (2021). Educational Equity in the sphere of Bildung? The alternative case for Waldorf education. *RoSE Reserch on Steiner Education*, 12(Special issue), ss. 59-71
- Tyson, R. (2019). *Bildning och praktisk klokhet i skola och undervisning*. Stockholm: Natur& Kultur.
- Uljens, M. (1997). Grunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori. i M. Uljens (Red.), *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (2001). Om hur människan blir människa bland människor Om pedagogik och intersubjektivitet. *Utbildning och Demokrati*, 10(3), ss. 85-102.
- van Manen, M. (1991). *The Tact of Teaching The meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Ontario, Kanaada: The University of Western Ontario.
- von Oettingen, A. (2018). *Allmändidaktik- mellan normativitet och evidens*. Lund: Studentlitteratur.
- Wahlström, N. (2015). *Läroplansteori och didaktik*. Malmö: Gleerups förlag AB.
- Wahlström, N. (2019). *Didaktik-Ett professionsbegrepp*. Malmö: Gleerup.
- Wedin, A.-S. (2007). *Lärares arbete och kunskapsbildning Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken*. Linköping: Linköping Studies in Pedagogic Practices.
- Westbury, I., Hopman, S., & Riquarts, K. (2010). *Teaching as a Reflective Practice*. Routledge.
- Willbergh, I. (2015). The problems of 'competence' and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung. *Journal of Curriculum Studies*, 47, ss. 334-354.
- Ahlström, K. G. (1989). *The university and teacher training*. Stockholm: Almqvist & Wiksell international.