

Från mätbar till mötbar

Pedagogisk takt, subjektifiering och det pedagogiska mellanrummet i gymnasieskolans historieundervisning

ANDERS EKLÖF

Universitetslektor i pedagogik, Fakulteten för lärarutbildning, Högskolan Kristianstad

CHRISTEL PERSSON

Universitetslektor i naturvetenskapernas didaktik, Fakulteten för naturvetenskap, Högskolan Kristianstad

ABSTRAKT

I artikeln belyses samspelet mellan lärare och elever under en historiektion på gymnasiets naturvetenskapsprogram. Studien bygger på en videobaserad mikrostudie där tre utvalda klassrumsepisoder analyseras med hjälp av mikroskopisk relationsanalys (MRA). Metoden möjliggör en nära granskning av hur verbala och icke-verbala handlingar i realtid påverkar relationer, tolkningsutrymme och elevers möjligheter att träda fram som subjekt. Teoretiskt vilar studien på Biestas begrepp subjektifiering och pedagogiskt mellanrum i kombination med begreppet pedagogisk takt. Resultaten visar att pedagogisk takt framträder som ett situerat och etiskt omdöme, där lärarens val i stunden både kan öppna och sluta mellanrum för elevers subjektifiering. Analysen synliggör hur lärarens taktfulla agerande kan få skilda konsekvenser beroende på undervisningens aktuella villkor, samt hur möjligheter till subjektifiering fördelas ojämnt mellan elever. Studien drar slutsatsen att det är pedagogiskt, etiskt och demokratiskt viktigt att värna de mellanrum där elever kan träda fram som subjekt. Avgörande är inte graden av taktfullhet, utan lärarens vilja och mod att ta tillvara de oförutsägbara möten som uppstår i klassrummet. Studien bidrar metodologiskt genom att visa hur normativa utbildningsfilosofiska begrepp kan göras empiriskt analyserbara i klassrumspraktik och belyser samtidigt de professionella dilemman som präglar undervisning i en skolkontext dominerad av krav på mätbarhet och effektivitet.

Nyckelord

gymnasieskola; mellanrum; mikroskopisk analys; pedagogisk takt; relationell pedagogik; subjektifiering

INLEDNING

Denna studie tar sin utgångspunkt i en gymnasielärares interaktion med elever under ett undervisningspass i historia, där frågor om kön, makt och historiska perspektiv står i fokus. Fokus ligger på de mellanrum som skapas där lärandet kan fördjupas och subjektifiering möjliggöras. Denna mikrostudie belyser hur läraren med stöd av pedagogisk takt hanterar och ibland inte hanterar dessa mellanrum, och hur detta påverkar



Detta verk är en öppet tillgänglig artikel publicerad under licensen [Creative Commons Erkännande-IngaBeredningar 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

© 2026 [Anders Ekström, Christel Persson] ISSN: 1401-6788

DOI: 10.63843/pfs.v31i1.58673

elevernas möjlighet att utvecklas som subjekt. Studien placeras inom det utbildningsvetenskapliga fältet och ger ett bidrag till forskning som fokuserar klassrumspraktiker från ett relationellt perspektiv, här kombinerat med mer normativa utbildningsfilosofiska begrepp.

Lärarens val i stunden formas inte enbart i mötet med eleverna, utan också i relation till de institutionella och samhälleliga ramar som både möjliggör och begränsar handlingsutrymmet i klassrummet. I den svenska gymnasieskolan har denna utveckling blivit särskilt tydlig i och med reformer som förstärkt skillnaden mellan praktiska och teoretiska program (Skolverket, 2011), där konkurrens, anställningsbarhet och fullständiga betyg blivit centrala målsättningar (Lundahl, Arreman, Holm, & Lundström, 2013; Nylund, Rosvall, & Ledman, 2017; Dovemark & Nylund, 2022). I en sådan kontext aktualiseras frågan om vad som händer med lärarens möjligheter att i praktiken verka för en undervisning som inte enbart reproducerar givna strukturer, utan också främjar elevens möjlighet att träda fram som subjekt, dvs. att tänka, känna och agera självständigt.

Studiens ambition är inte att dra generaliserbara slutsatser om undervisning i gymnasieskolan i stort, utan att genom en fördjupad analys av konkreta klassrumsepisoder synliggöra hur pedagogiska val i realtid formas och får betydelse i relation till undervisningens etiska och demokratiska villkor.

Syftet med studien är att analysera interaktionen mellan lärare och elever i utvalda klassrumsepisoder med utgångspunkt i begreppen pedagogisk takt, subjektifiering och pedagogiskt mellanrum, så som dessa tar form i konkret klassrumsinteraktion. Genom mikroskopisk analys undersöker vi hur lärarens subtila val i stunden bidrar till att skapa eller begränsa förutsättningar för ett ömsesidigt utmanande möte, samt hur dessa val kan förstås i relation till de samhälleliga krav som präglar undervisningen. För att möjliggöra denna analys används de ovan nämnda begreppen som analytiska utgångspunkter. I följande avsnitt presenteras dessa begrepp och hur de tillsammans bidrar till att synliggöra undervisningens relationella och etiska dimensioner.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER: SUBJEKTIFIERING, MELLANRUM OCH PEDAGOGISK TAKT

Subjektifiering utgör enligt Gert Biesta en av utbildningens tre grundläggande dimensioner, vid sidan av kvalificering och socialisering (Biesta, 2008, 2020). Medan kvalificering och socialisering främst handlar om kunskapsinhämtning och införlivande av normer, rör subjektifiering individens möjlighet att träda fram som ett självständigt subjekt, med andra ord en aktör som kan tänka, handla och ta ansvar i egen rätt.

I Biestas arbeten betonas att utbildningens subjektifierande funktion inte handlar om att forma eller optimera individen, utan om att erbjuda utrymme för självständigt framträdande och ansvarstagande (Biesta, 2003, 2008, 2020). Detta innebär att lärarens uppgift inte enbart är att förmedla innehåll, utan också att ta ansvar för det oförutsägbara som kan uppstå i mötet med elever. Det är dock viktigt att betona att subjektifiering i Biestas mening inte kan förstås som ett utfall som läraren kan planera, styra eller garantera. Snarare handlar det om lärarens ansvar för att inte i förväg sluta de situationer

där elever ges möjlighet att träda fram som subjekt. I en utbildningskontext präglad av mätbarhet och resultatstyrning riskerar denna dimension att trängas undan, trots att den är central för utbildningens demokratiska och etiska uppdrag (Biesta, 2008, 2012, 2024).

Möjligheten till subjektifiering uppstår inte i det förutbestämda, utan i det oförutsägbara. Biesta benämner detta det pedagogiska mellanrummet eller the gap (Biesta, 2004). Mellanrummet kan förstås som ett öppet och osäkert utrymme i samspelet mellan lärare och elev, där varken frågor eller svar är fullt givna. Det är i dessa ögonblick av tvekan, motstånd, tystnad eller affekt som elever ges möjlighet att formulera sig själva snarare än att enbart svara rätt.

Att stanna kvar i mellanrummet kräver mod och omdöme, särskilt från läraren. I kontrast till en undervisning som styrs av effektivitet och kontroll präglas mellanrummet av öppenhet och risk. Samtidigt är det just här som undervisningens subjektifierande potential blir synlig.

Pedagogisk takt utgör ett kompletterande analytiskt begrepp för att förstå hur läraren hanterar dessa situationer. Begreppet pedagogisk takt introducerades av Johan Friedrich Herbart och fångar lärarens förmåga att i stunden kunna avgöra vad som är det bästa för eleven genom att kombinera teori och praktik (Kenkies, 2023; Ljungblad & Rinne, 2020). Begreppet, som har återaktualiserats och utvecklats av van Manen (1991, 2016), avser lärarens förmåga att i stunden agera lyhört, intuitivt och situationsanpassat. Pedagogisk takt kommer till uttryck i hur läraren läser av elevernas uttryck, väger olika handlingsalternativ mot varandra och fattar beslut som rör både relation, innehåll och etik. Løvlie (2007) betonar att pedagogisk takt kännetecknas av tillit, respekt och erkännande, där läraren kan leda undervisningen utan att reducera elevernas möjlighet till självständigt tänkande.

I denna studie används pedagogisk takt, subjektifiering och pedagogiskt mellanrum som sammanlänkade analytiska begrepp. Takt för att synliggöra lärarens handlande, mellanrum för att fånga situationen och subjektifiering för att se på möjligt utfall. Tillsammans möjliggör de en analys av undervisningens relationella och etiska komplexitet, där lärarens omdöme i stunden får avgörande betydelse för elevernas möjlighet att träda fram och bli hörda.

I nästa avsnitt presenteras tidigare forskning som ligger till grund för studiens analytiska fokus.

TIDIGARE FORSKNING

I följande avsnitt har vi valt att dela upp och redovisa forskning relaterat till MRA, forskning kring pedagogisk takt och forskning kring subjektifiering i olika avsnitt. Detta för att underlätta läsbarheten trots att vi i vår text strävar efter att koppla samman dessa tre områden till en analytisk helhet.

Forskning kring mikroskopisk relationsanalys (MRA) i en undervisningskontext

Mikroskopisk relationsanalys (MRA) har utvecklats inom Jonas Aspelins forskargrupp och är förankrad i ett bredare relationellt forskningsfält som betonar att undervisning inte enbart handlar om innehåll, utan i hög grad om hur relationer mellan lärare och elever formas i stunden (Bingham & Sidorkin, 2004; Pianta, 1999; Sabol & Pianta, 2012; Skibsted & Matthiesen, 2016; Sidorkin, 2022; Aspelin, 2017, 2020). I detta perspektiv förstås undervisning som ett situerat samspel där verbala och icke-verbala handlingar, affekter och kroppsliga uttryck är avgörande för hur relationer byggs och vidmakthålls.

MRA utgår från ett relationellt människosynsperspektiv (Buber, 2002; Gergen, 2009), där människan förstås som en varelse som blir till i och genom relationer. Kommunikation, både verbal och icke-verbal, är avgörande i detta perspektiv. Thomas Scheffs (1990) begrepp sociala band är centralt där bandens styrka påverkas av graden av samklang (attunement) i samspelet, och känslor som stolthet och skam fungerar som indikatorer på relationers kvalitet (Scheff, 1990; Cooley, 1992). MRA syftar till att tolka hur deltagarna själva uppfattar samspelet, med deras intentioner, känslor och upplevelser (Scheff, 1990, 1997). Detta sker inom en interaktionistisk tradition inspirerad av Mead (1934/1947) och Goffman (1991), där individers positioner i samspelet förstås som dynamiska och föränderliga. MRA bidrar med en mikrosociologisk lins till relationell pedagogik. Den bygger broar mellan kvalitativa och kvantitativa forskningsansatser (Scheff, 1997) och möjliggör djuplodande förståelse av relationers roll i undervisningspraktik.

MRA har hittills främst använts inom specialpedagogisk forskning. Ewe och Aspelin (2025) visar exempelvis hur mikrostudier kan synliggöra hur lärare utvecklar relationer till elever med neuropsykiatriska svårigheter. Deras analyser pekar på relationell kompetens som en grundläggande komponent i framgångsrik undervisning och betonar betydelsen av att lärarutbildning och fortbildning ger utrymme för att utveckla denna kompetens.

Metoden har även använts i andra utbildningssammanhang. Aspelin och Segerby (2024) analyserar relationer i online-undervisning och visar hur lärares känslighet för subtila signaler, såsom pauser, blickar och förändringar i tonfall, är avgörande för att etablera och upprätthålla relationer i digitala miljöer. Östlund (2025) diskuterar hur MRA kan kombineras med andra mikrosociologiska verktyg i studier av relationsarbete mellan elevassistenter och elever, vilket ytterligare breddar metodens tillämpningsområde.

Utanför specialpedagogiken har användningen av MRA varit mer begränsad. Ett viktigt försök att bredda metoden gjordes i antologin "Samspel och relationer i pedagogisk praktik" (Aspelin, 2025), där MRA används för att analysera relationer i flera utbildningskontexter, såsom förskola, grundskola, gymnasieskola och högre utbildning. Föreliggande studie knyter an till dessa ambitioner genom att visa hur MRA kan användas för att analysera interaktion mellan lärare och elever i gymnasiets historieundervisning.

Mot denna bakgrund används i föreliggande studie mikroskopisk relationsanalys som ett metodologiskt verktyg för att undersöka dessa processer i klassrumspraktik.

Forskning kring pedagogisk takt i en undervisningskontext

Begreppet pedagogisk takt, utvecklat av van Manen (1991, 2016), har under senare år återaktualiserats som ett sätt att förstå undervisningens relationella och etiska dimensioner. Detta framträder tydligt i temanumret om pedagogisk takt i *Ethics and Education* (2024), där Korsgaard, Rovea och Senkbeil (2024) diskuterar ett förnyat intresse för begreppet som en motvikt till ett ökat fokus på kvantitativa och empiriska studier. Författarna lyfter fram att sådana studier ofta misslyckas med att fånga hur undervisning erfars och förkroppsligas i praktiken. Pedagogisk takt förstås därför som central för de processer där lärare i situerade möten väger teori mot praktik och fattar beslut om sitt agerande, samtidigt som begreppet genom sin kroppsliga och situerade karaktär är svårt att fullt ut språkliggöra.

Ljungblad (2021) har vidareutvecklat dessa idéer genom ramverket ”Pedagogical Relational Teachership” (PeRT), som syftar till att empiriskt undersöka undervisningens relationella dimension. I PeRT förstås pedagogisk takt som en förutsättning för subjektifiering, i linje med Biestas betoning av utbildning som ett möte mellan människor där något nytt kan träda fram i världen. För att möjliggöra empiriska analyser operationaliseras PeRT genom en taxonomi med sex analytiska indikatorer organiserade under dimensionerna ”Tact” och ”Stance” (Ljungblad, 2023). Ljungblad relaterar dessutom explicit denna taxonomi till mikroskopisk relationsanalys (MRA), vilket också är utgångspunkt i föreliggande studie. Taxonomin har fungerat som ett stöd i utvecklingen av det analytiska angreppssättet.

Flera empiriska studier har använt pedagogisk takt som analytiskt verktyg. Ljungblad och Rinne (2020) diskuterar hur begreppet kan synliggöra relationella och mellanmänskliga aspekter av undervisning. Rinne (2024) analyserar två exempel på lärar-elevinteraktion och visar hur taktfullhet kan komma till uttryck i existentiella pedagogiska val, men också hur bristande resurser kan skapa moraliska dilemman där taktfullt agerande försvåras. Lewin och Waterman-Evans (2024) kopplar pedagogisk takt till principen om ömsesidighet och den pedagogiska relationens asymmetri och argumenterar för att taktfull undervisning kräver en förmåga att bryta sig ur förprogrammerade rutiner och öppna sig för improvisationens risker. Ackesjö och Dahl (2022) visar, genom analyser av lärares reflektioner, hur takt kan förstås som en pedagogisk blick präglad av inlyssnande, följsamhet och tillit till elevers förmåga att ta ansvar, något som kan relateras till subjektifieringsbegreppet.

Sammanfattningsvis visar denna forskning hur pedagogisk takt kan operationaliseras för att analysera undervisningens relationella och etiska dimensioner, inklusive hur utrymme för elevers subjektifiering kan skapas i undervisningens mellanrum.

Forskning kring subjektifiering i en undervisningskontext

Subjektifiering är ett centralt begrepp i Biestas utbildningsfilosofi och relaterar till utbildningens samhällseliga och demokratiska funktion (Biesta, 2003, 2009, 2012, 2020). Begreppet har ofta använts i teoretiska diskussioner om relationen mellan utbildning

och samhälle. Johansson (2015) introducerar exempelvis begreppet ”tillblivelsens pedagogik” för att beskriva utbildning som en praktik som skapar förutsättningar för det som ännu inte är, för tillblivelse, snarare än att forma ett redan givet subjekt. Sandahl (2015) diskuterar hur Biesta’s tre utbildningsdimensioner kan användas för att förstå samhällskunskapens roll i medborgarskapsutbildning.

Henriksson Persson (2025) analyserar lärares överväganden kring skolans demokratiuppdrag och relaterar dessa till olika utbildningsfilosofiska orienteringar, där subjektifieringsdimensionen är central. I dessa studier framträder Biesta främst som teoretiker, medan begreppet subjektifiering sällan används som ett direkt analytiskt verktyg.

Samtidigt finns studier som strävar efter att undersöka subjektifiering empiriskt. Wickström (2024) använder begreppet i textanalys, medan Jahnke, Hirsh och Olin (2025) använder Biestas tredelning som ett analytiskt raster för att undersöka undervisningsval i relation till skolans samhällsuppdrag. Persson (2023) kombinerar Biestas dimensioner tillsammans med Bergs bedömningsteori för att analysera lärares förståelse av skolans emancipatoriska potential (Berg, 2020). Raattamaa Visén et al. (2024) använder subjektifiering som en explicit analyskategori i intervjustudier, där begreppet kopplas till elevers utveckling av agens och ansvar.

Ett tydligt empiriskt bidrag ges av Van Balen (2025), som med hjälp av konversationsanalys (CA) undersöker hur subjektifiering kan göras observerbar i klassrumsinteraktion genom begreppen initiativtagande, ställningstaganden, respons och lärarens uppföljning. Studien visar hur lärarens agerande kan öppna eller stänga möjligheter för elevers subjektifiering i samtalets sekventiella organisation.

Studiens bidrag

Tidigare forskning har utvecklat viktiga perspektiv på pedagogisk takt, subjektifiering och mikroskopisk analys av undervisning, men dessa har i stor utsträckning behandlats var för sig. Pedagogisk takt har främst analyserats som ett etiskt och relationellt omdöme, medan subjektifieringsbegreppet ofta använts teoretiskt eller som ett övergripande analytiskt raster. Samtidigt har MRA och CA visat stor potential för att analysera undervisningens situerade dynamik, men sällan använts för att undersöka hur subjektifiering möjliggörs i realtid. Denna studie adresserar denna lucka genom att analytiskt sammanföra pedagogisk takt, subjektifiering och mellanrum i en empirisk analys av lärar–elev interaktion, med fokus på hur lärarens taktfulla agerande i undervisningens mellanrum kan öppna eller begränsa möjligheter för elevers subjektifiering.

Forskningsfrågor

För att närmare undersöka hur lärarens agerande i klassrummet kan förstås i relation till studiens teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning riktas analysen mot samspelslets mikronivå. Särskilt fokus läggs på hur pedagogisk takt kommer till uttryck i stunden, samt hur lärarens respons på elevernas initiativ bidrar till att forma undervisningens innehåll. Vi analyserar hur de pedagogiska mellanrum som uppstår i denna interaktion hanteras och dess konsekvenser för elevers möjligheter att träda fram som subjekt.

Utifrån ovanstående formuleras följande forskningsfrågor:

- Vad kännetecknar samspelet mellan lärare och elever i tre utvalda klassrumsepisoder, med avseende på hur läraren responderar på elevernas initiativ och hur undervisningens innehåll formas i interaktionen?
- Hur hanterar läraren de pedagogiska mellanrum som uppstår i denna interaktion, och vilka konsekvenser får detta för elevers möjligheter att bli hörda och träda fram som subjekt?

DESIGN OCH METODOLOGISK ANSATZ

Studien är en kvalitativ mikrostudie som bygger på videobaserade observationer av undervisning i gymnasieskolan. Analysen genomförs med stöd i mikroskopisk relationsanalys (MRA).

MRA används som metod för att undersöka hur relationer mellan lärare och elever byggs i realtid under undervisning. Fokus ligger på det vardagliga, ofta förbisedda samspelet i klassrummets mikrovärld, det Aspelin (2022) kallar "banala väsentligheter" (jfr Andersson, 2023). Undervisning förstås som en social mikrovärld där subtila och ofta implicita processer i samspelet får betydelse för relationer och meningsskapande. Analysen innebär ett pendlande mellan detaljer och helhet, där enskilda handlingar tolkas i relation till undervisningens kontext.

Videoinspelning möjliggör upprepade analyser av snabba och subtila skeenden i samspelet (Jordan & Henderson, 1995; Aspelin & Eklöf, 2023) och utgör därför en central del av studiens datainsamling. Samtidigt krävs medvetenhet om metodens begränsningar med risken att antingen tappa helheten eller förbise det unika i detaljerna (Blikstad-Balas, 2017; Scheff, 1990). MRA lämpar sig därför särskilt för denna studie, där fokus riktas mot hur lärarens respons i stunden bidrar till att öppna, upprätthålla eller sluta pedagogiska mellanrum, samt hur detta påverkar elevers möjligheter till subjektivering.

Urval och kontext

Studien bygger på observationer av en gymnasielärare som undervisar i Historia 1b på det naturvetenskapliga programmet. Lektionen behandlar historiska perspektiv om makt, klass och kön och utgör därmed en kontext där frågor om subjektivering och elevers möjlighet att träda fram som självständiga aktörer aktualiseras.

Utifrån det ovan presenterade teoretiska ramverket och metodologiska tillvägagångssättet fokuserar denna studie på tre klassrumssekvenser som exemplifierar olika aspekter av den pedagogiska relationen mellan lärare och elever. En episod fokuserar hur lärare och elevgrupp interagerar kring själva uppgiften, den andra fokuserar ett samtal mellan läraren och en elev och den tredje episoden en potentiell konflikt. Efter att ha gått igenom materialet valde vi dessa tre episoder eftersom de belyser olika situationer där läraren använder olika didaktiska strategier för hantera uppkomna mellanrum. Genom att analysera dessa korta men intensiva episoder i detalj undersöker vi hur samspelet mellan lärare och elev förändras beroende på situation, och vilka möjligheter eller begränsningar för subjektivering som aktualiseras i varje fall.

Valet av lärare, klass och lektionspass utgjorde ett bekvämlighetsurval och baserades på personliga kontakter. Den observerade lektionen var cirka 50 minuter lång och genomfördes inom ramen för ordinarie undervisning.

Datainsamling

Undervisningen dokumenterades genom videoinspelning med två kameror, vilket möjliggjorde att följa interaktionen ur olika vinklar i klassrummet. Inspelningarna synkroniserades och transkriberades i sin helhet, med fokus på både verbalt och icke-verbalt agerande.

Ur det samlade materialet valdes tre kortare klassrumsepisoder ut för fördjupad mikroanalys. Episoderna skiljer sig åt i innehåll och dynamik, men har gemensamt att de alla utspelar sig i det pedagogiska mellanrum där läraren i realtid behöver fatta beslut om hur han ska svara på elevers initiativ, uttryck och affekter. Dessa episoder betraktas som empiriska fönster mot de komplexa överväganden som kännetecknar lärarens vardagliga klassrumspraktik och som blir synliga först genom en mikroskopisk analys.

Analysförfarande

Analysen genomfördes av artikelns båda författare. Arbetet inleddes med gemensamma genomgångar av videomaterialet, följt av individuella analyser där författarna var för sig tolkade de utvalda episoderna utifrån studiens teoretiska ramverk. Därefter jämfördes och diskuterades tolkningarna i syfte att fördjupa analysen och pröva alternativa förståelser.

I analysen sattes särskilt fokus på hur pedagogisk takt, mellanrum och subjektifiering samspelade eller kom i konflikt med varandra. För att ytterligare stärka analysens trovärdighet har materialet även diskuterats i olika forskargrupper, där både de empiriska tolkningarna och det teoretiska ramverket prövats och förfinats.

Analysprocessen

I stället för att tillämpa ett strikt kodningsschema analyserades varje episod i flera steg. Analysen präglades av ett pendlande mellan detaljer och helhet, med fokus på hur samspellet utvecklades i realtid och vilka pedagogiska val som aktualiserades i stunden.

Inledningsvis genomfördes en noggrann beskrivande analys där både tal och kroppsligt agerande dokumenterades. I denna fas låg fokus på vad som faktiskt sker i situationen, dvs. vem som tar initiativ, hur deltagarna positionerar sig, samt vilka affektiva uttryck som blir synliga. Transkriberingen omfattar därför både verbala yttranden och centrala icke-verbala handlingar såsom blickar, gester, rörelsemönster och kroppslig orientering. I analysen av det icke-verbala samspillet användes McNeills (1992) taxonomi för gester.

I nästa steg analyserades lärarens agerande med utgångspunkt i begreppet pedagogisk takt (van Manen, 1991, 2016). Här riktades uppmärksamheten mot lärarens omedelbara och ofta intuitiva val i stunden, avseende hur läraren svarar på elevers initiativ, hur tystnader och störningar hanteras, samt när läraren väljer att styra, följa eller avbryta ett pågående skeende. Pedagogisk takt förstås här som ett etiskt och relationellt omdöme som blir synligt genom handling snarare än genom uttalade intentioner.

Slutligen analyserades episoderna ur ett subjektifieringsperspektiv (Biesta, 2004). Fokus låg på hur mellanrum i undervisningen öppnas eller sluts, och i vilken utsträckning elever ges möjlighet att träda fram som subjekt, med andra ord som tänkande, ansvarstagande och meningsskapande aktörer. Detta tillvägagångssätt är förenligt med MRA, där forskarens omdöme och känslighet för situationens komplexitet är centrala.

Följande analytiska fokusområden fungerade som återkommande tolkningsramar:

Tabell 1.
Översikt av analytiska fokusområden

Analytisk fokus	Vad uppmärksammas i analysen?	Exempel på frågor för tolkning
Hantering av mellanrum	Lärarens sätt att svara på osäkerhet	Hur hanterar läraren mellanrummet genom att stanna kvar i osäkerheten eller genom att sluta situationen?
Pedagogisk takt	Lärarens situationskänsliga och omdömesbaserade agerande	Hur framträder pedagogisk takt i lärarens omedelbara respons, tonfall, blickar och kroppsliga positionering?
Icke-verbalt samspel	Kroppsliga uttryck som bidrar till meningsskapande	Hur används gester, blickar och kroppslig orientering i relation till tal och affekt?
Subjektifiering	Elevers möjlighet att träda fram som subjekt	Hur ges elever möjlighet (eller inte) att uttrycka egna initiativ, ställningstaganden och perspektiv?

ETISKA ÖVERVÄGANDEN

Studien har genomförts i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2024). Samtliga deltagare informerades muntligt och skriftligt om studiens syfte, datainsamling och användning av materialet. Informerat samtycke inhämtades muntligt från samtliga deltagare, och deltagandet var frivilligt med möjlighet att när som helst avbryta utan negativa konsekvenser.

Eftersom studien bygger på videoinspelningar har särskild hänsyn tagits till deltagarnas integritet. Materialet har förvarats säkert och endast varit tillgängligt endast för forskarna. I transkriptioner och analyser har namn och andra identifierande uppgifter anonymiserats.

Forskarna är medvetna om de etiska utmaningar som uppstår vid detaljstudier av klassrumssituationer, särskilt när elever befinner sig i beroendeställning. Analysen har därför genomförts med försiktighet för att undvika långtgående tolkningar av intentioner i emotionellt laddade eller tvetydiga situationer. För att minska risken för övertolkning av blickar, pauser och gester har analysen genomförts både individuellt och gemensamt. Delar av materialet har diskuterats i forskningsseminarier i syfte att pröva och fördjupa analysen. I dessa sammanhang har materialet hanterats med stor försiktighet, och endast avidentifierade utdrag har använts.

AI-verktyg har använts för språkgranskning och läsbarhet samt för att generera utkast till abstrakt och engelsk sammanfattning.

RESULTAT OCH ANALYS

I detta avsnitt analyseras tre klassrumsepisoder med syfte att besvara studiens forskningsfrågor. Analysen fokuserar för det första på vad som kännetecknar samspelet mellan lärare och elever, med särskilt fokus på hur läraren responderar på elevernas initiativ och hur undervisningens innehåll formas i interaktionen (pedagogisk takt). För det andra riktas analysen mot hur pedagogiska mellanrum uppstår i detta samspel, hur läraren hanterar dessa i realtid, samt vilka konsekvenser detta får för elevers möjligheter att bli hörda och träda fram som subjekt

De tre episoderna representerar olika situationella villkor i undervisningen, uppgiftsfokus, samtalsfokus samt konflikt och respons, och analyseras var för sig innan en sammanfattande tolkning görs.

Utdrag 1 – Uppgiftsfokus

Tabell 2.

Uppgiftsfokus

((Läraren går fram till en grupp elever, två unga kvinnor Anna och Elena och två unga män Adam och Harry. Anna sitter böjd över sitt uppgiftspapper, Elena och Harry håller uppgiftspappret i handen. Läraren går fram till gruppen och ställer sig mellan Anna och Elena på ena sidan av bordet))		
Tur 1	Läraren	Åh här letas det i texten efter vad? ((Läraren vrider huvudet först mot Elena, sedan mot Anna))
2	Läraren	Fråga två?
3		((Anna lyfter sitt uppgiftspapper och vänder på det samtidigt som hon tittar upp mot läraren))
4	Anna	Anna:- Nej Tre
5		((läraren lyfter upp det uppgiftspapper han har i handen och ser ut att läsa))
6	Läraren	Hmm ((sätter sig ner på bänken bakom sig och tittar intensivt på Anna))
7	Läraren	Läraren- Hmm har ni hittat någonting?
8	Anna	Alltså den första ä väl att dom skrev om dom här kvinnorna som hade[↑mer makt.]
9	Läraren	[hmm]((Nickar instämmande))
10	Anna	((Tittar upp mot läraren som tittar ner mot Anna))Men makten är där bara att det faktiskt var [några]
11	Läraren	[hmm]((Nickar instämmande))
12	Anna	att majoriteten inte hade ↑makt liksom?
13	Läraren	Alltså det är precis så ja ja ((nickar instämmande)) det det vi gjorde då när vi lyfte fram den här dokumentären om de fem kvinnorna alltså Heliga Birgitta
14	Anna	Ja
15	Läraren	Drottning Kristina, Filippa och dom då att vi gjorde det kan man få en fel uppfattning ((läraren tittar rakt fram))att dom att kvinnor faktiskt hade mer makt än vad de [hade liksom]
16	Anna	[Ja precis]
17	Läraren	Det kan skymma den mönstret.
18	Anna	Ja precis
19	Elena	Var det nån där det stod uppgift två?
20	Läraren	Ja och det andra ehh ((tittar ner i uppgiftspappret)) vad är det andra sättet att stärka kvinnorna?
21	Harry	Jag tänkte på det ((pekar ner i sitt uppgiftspapper)) är inte det med den privata sfären, att man hade det mer?

22	Läraren	Det är faktiskt det här med det kommer faktiskt här efter ((läser i texten)) Ett annat sätt ge kvinnor mer rättmätig plats handlar inte så mycket om att lyfta fram enskilda kvinnor att skillnader diskuteras i grundläggande förhållanden mellan man och kvinna så det är där genushistoria kommer in ((läraren vänder huvudet direkt mot Harry och nickar bekräftande)) för om man jobbar med [genushistoria]
23	Harry	[Ja]
24	Läraren	Så ee så är det en annan metod så
25	Anna	Var hittar du det ((tittar ner i texten))
26	Läraren	Precis efter ((böjer sig över Anna och rör fingret över en del av texten)) det stycket där.
27	Anna	((Pekar på ett stycke i texten) Är det det?)
28	Läraren	Ja
29	Läraren	((Läraren bläddrar i pappret med uppgiften)) Så kan ni diskutera fördelar och nackdelar med att använda respektive metod.
30		((Läraren reser sig och lämnar gruppen))

Analys av utdrag 1 - Uppgiftsfokus

Den första episoden präglas av ett tydligt uppgiftsorienterat samspel där läraren intar en aktivt styrande roll i relation till elevgruppen. Interaktionen tar sin utgångspunkt i elevernas arbete med uppgiftstexten, och lärarens frågor och respons riktar genomgående fokus på elevernas uppmärksamhet mot textens innehåll och de svar som kan utläsas utifrån den. Detta kan förstås som en didaktisk organisering där uppgiften fungerar som samtalslets huvudsakliga tolkningsram.

Samtidigt etableras inledningsvis en relationell närhet genom lärarens kroppsliga positionering, blickkontakt och bekräftande ljud, särskilt i samspelet med Anna. Lärarens nickningar och korta instämmanden kan, utifrån analysformatet (Tabell 1), tolkas som uttryck för pedagogisk takt i van Manens (2016) mening, det vill säga en lyhörd och följsam orientering mot eleven i stunden. Dessa mikrohandlingar bidrar till att skapa trygghet i samspelet, vilket vi uppfattar som en viktig förutsättning för fortsatt interaktion.

Samtidigt markerar lärarens och elevernas pekande i texten tydliga deiktiska gester, enligt McNeill (1992), var auktoriteten för svaret är lokaliserad. Genom gesterna mot texten tydliggörs att uppgiften fungerar som den primära källan till det ”rätta” svaret. Redan här kan vi urskilja hur det pedagogiska handlingsutrymmet definieras och i viss mån snävas in, vilket begränsar elevernas möjlighet att påverka samtalslets riktning.

Ett centralt analytiskt ögonblick uppstår i tur 12 när Anna problematiserar maktens fördelning och frågar om majoriteten av kvinnor faktiskt saknade makt. Utifrån analysformatets pedagogiska mellanrum (Tabell 1) kan detta förstås som ett ögonblick där undervisningens utfall ännu inte är givet. I Biestas (2004) mening öppnas här ett pedagogiskt mellanrum, dvs. ett tillfälle där elevens resonemang pekar bortom uppgiftens omedelbara svar och där undervisningen potentiellt hade kunnat ta en annan riktning. I detta mellanrum finns möjlighet till subjektifiering, i den meningen att eleven träder fram som en tänkande och prövande aktör (Biesta, 2008).

Lärarens efterföljande respons innebär dock att detta mellanrum sluts. Genom att hänvisa till tidigare undervisning och till dokumentären om historiska kvinnor (tur 13–15) förskjuts tolkningsansvaret tillbaka till läraren. Detta kan, utifrån analysfokus ”hantering av mellanrum”, tolkas som ett didaktiskt val där pedagogisk takt används för att upprätthålla struktur och progression snarare än för att stanna kvar i osäkerheten. Även om responsen är sakligt relevant och didaktiskt begriplig, ges elevens initiativ inte möjlighet att utvecklas vidare som ett självständigt resonemang.

Ett liknande mönster återkommer senare i episoden när Harry i tur 21 formulerar sitt bidrag i frågande form. Även här identifierar vi ett potentiellt mellanrum, där elevens tankar hade kunnat fördjupas. Lärarens respons, som innefattar högläsning ur texten i kombination med ytterligare deiktiska gester, förstärker uppgiftens företrädare framför elevernas egna tolkningar. Mellanrummet sluts därmed på nytt genom en didaktisk omdirigering, vilket vi tolkar som konsekvent med episodens övergripande uppgiftsfokus.

Episoden illustrerar hur pedagogisk takt och uppgiftsfokus samverkar på ett sätt som skapar trygghet och struktur i samspelet, men samtidigt begränsar det pedagogiska mellanrummet. Läraren agerar taktfullt i relationen, men utövar samtidigt en tydlig styrning av undervisningen. Ur ett analytiskt perspektiv visar denna episod hur pedagogisk takt främst används för att upprätthålla uppgiftens struktur, samtidigt som de pedagogiska mellanrum som uppstår snabbt sluts. Därmed begränsas också elevernas möjligheter till subjektivering.

Utdrag 2 – Samtalsfokus

Tabell 3.

Samtalsfokus

((Läraren har satt sig på en bänk vid gruppen. Det är fem unga kvinnor och en ung man, Nils. Samtalet utspelar sig till stor del mellan Nils och Läraren. De övriga lyssnar mest. Vid ett tillfälle kommer Annika in.))		
1	Läraren	Framtiden eller hur framtiden kommer se ut. När det kommer till det här? <i>((knyter an till den fjärde frågan i uppgiftspappret))</i>
2	Nils	Alltså det är ju som vi har skrivit. Det kommer man se ju hela tiden och det finns inte. Jag har hela tiden för att det ska bli mer jämställt. Nu till. Till exempel att ↑unga tjejer ska välja tekniska <i>((gör en svepande rörelse med handen åt höger))</i> högskoleutbildningar
3	Läraren	Hmm MM <i>((Läraren nickar flera gånger med huvudet))</i>
4	Nils	eller liknande. Det görs ju hela <i>((rör handen i en cirkelrörelse))</i> tiden arbeten för att det ska bli mer jämställdhet. Men det kommer ju fortfarande lever kvar.
5	Läraren	Men ser ni nån, <i>((läraren tittar hela tiden rakt på Nils))</i> är det nån sån där hot eller någon tanke någon tanke med att det skulle kunna faktiskt inte att trenden skulle kunna brytas? Det skulle stå still eller gå bakåt? Om man nu menar att utvecklingen mot ett mer <i>((rör handen i en cirkelrörelse mot Nils))</i> jämställt samhälle är en utveckling och att.
6	Annika	Så är det att man bara tar in folk av det ena könet i stället för att bara kolla vad de faktiskt kan.
7	Läraren	<i>((Läraren vänder huvudet mot Anna))</i> Kvoteringen tänker du på där, Mm mm <i>((Nickar kort, två gånger))</i>
8	Annika	Ja det vill säga. <i>((läraren lägger huvudet på sned och tittar mot Nils))</i>

9	Nils	Det skulle va. Jag tror att utvecklingen överlag har liksom redan kommit så långt ((<i>läraren nickar instämmande</i>)) ((<i>Nils för fram händerna och sätter ihop dem framför sig</i>)) att det går inte riktigt att [stoppa den].
10	Läraren	[bromsa]
11	Nils	Och oavsett om man ((<i>läraren nickar instämmande flera gånger</i>)) skulle vilja [stoppa den]
12	Läraren	[Nej Ja ja]
13	Nils	Idén har satt sig ((<i>pekar mitt sitt eget huvud</i>)) [så att] personer
14	Läraren	[Ja Ja]
15	Läraren	Så att vi har vi har point of no return och att det är lite.
16	Nils	Ja lite så
17	Läraren	Jahh ((<i>skrattar och reser sig upp</i>)) Ja ja Yes intressant((<i>Lämnar gruppen</i>))

Analys av utdrag 2 – Samtalsfokus

Med utgångspunkt i fokusområdena för analysen (se Tabell 1) så kan den andra episodens karaktär förstås som ett samtalsfokuserat samspel, där interaktionen i mindre grad är bunden till uppgiftstexten och i större utsträckning formas som ett öppet resonemang om framtid, jämställdhet och samhällelig utveckling. Läraren intar här en mer tillbakadragen position än i den första episoden, vilket ger samtalet en annan dynamik.

Lärarens respons och kroppsliga positionering, då han sätter sig ned vid gruppen, kan utifrån analys-schemat tolkas som ett sätt att signalera tillgänglighet och lyssnande. I samspelet med Nils använder läraren återkommande nickningar och korta instämmande yttranden, vilket vi uppfattar som uttryck för pedagogisk takt i van Manens (2016) mening. Dessa handlingar bidrar till att hålla samtalet öppet och bekräfta elevens resonemang. Nils förstärker själv sitt tal genom cirkulära handrörelser, vilka kan förstås som metaforiska gester (McNeill, 1992) som visualiserar idén om en pågående och långsiktig samhällelig förändring. Lärarens spegling av dessa rörelser kan tolkas som ett sätt att rytmiskt samstämma med eleven och därigenom stärka det relationella bandet.

I denna del av episoden identifierar vi ett pedagogiskt mellanrum i Biestas (2004) mening. Samtalet är inte strikt förutbestämt, och elevens perspektiv ges möjlighet att påverka samtalets riktning. Utifrån analysdimensionen subjektifiering kan detta förstås som ett tillfälle där eleven träder fram som subjekt genom att formulera egna tolkningar och ställningstaganden (Biesta, 2008).

Samtidigt visar analysen av samspelets utveckling att detta mellanrum är selektivt fördelat. När Annika i tur 6 för in ett nytt perspektiv kring kvotering öppnas ett potentiellt nytt mellanrum. Lärarens respons, som initialt bekräftar Annika verbalt, kombineras dock med en tydlig blickriktning tillbaka mot Nils. Detta samspel, där blicken och den fortsatta dialogen återknyts till Nils, kan förstås som en implicit prioritering av en elevs resonemang framför gruppens. Vi tolkar detta som att det pedagogiska handlingsutrymmet snävas in för övriga elever, trots att samtalet i sig behåller en dialogisk form.

Ur ett subjektifieringsperspektiv innebär detta att möjligheten att träda fram som subjekt främjas för en elev, medan andra elevers initiativ inte får samma genomslag. Pedagogisk takt används här för att fördjupa ett individuellt samtal snarare än för att skapa

ett gemensamt utforskande. Episoden synliggör hur pedagogisk takt kan bidra till att hålla ett pedagogiskt mellanrum öppet, men också hur detta utrymme fördelas selektivt, vilket får konsekvenser för vilka elever som ges möjlighet att träda fram som subjekt.

Utdrag 3 – Konflikt och respons

Tabell 4.

Konflikten och respons

((Gruppen består av fem elever. I den händelse vi valt att analysera utspelar sig en diskussion mellan två av eleverna Siri och Peter. Läraren uppmärksammar ordväxlingen i tur tre och skyndar fram till gruppen i tur 4))		
Tur 1	Siri	Här står det också (ohörbart) ((Siri gör en roterande rörelse med händerna mot Peter, hon lutar sig fram mot Peter och pekar i texten))
2	Siri	Siri – Vilket betyder att de inte var med två gånger JA . ((Siri kastar ner pappret med en hastig rörelse och markerar med händerna genom att slå ned med dem två gånger i luften, samtidigt som hon med emfas säger två gånger , och vänder huvudet mot kamraten till vänster och ler. Hon ler och skrattar också mot Peter))
3		((Läraren uppmärksammar Siris gestikulerande, hör att hon säger ”Ja” med hög röst, och noterar hur hon kastar pappren i bordet. Läraren ler.))
4		((Läraren närmar sig gruppen. Han vänder sig först till Siri och ler smått. Samtidigt talar han med bestämd ton.))
5	Läraren	Vad säger du Siri?
6	Siri	Argumenterar bara. ((Samtidigt som hon säger detta pekar hon med rak arm på Peter och skrattar till))
7	Läraren	Ja ((Läraren tittar mot Peter som tittar tillbaka och ler. Läraren pekar sedan mot Siri men vänder samtidigt huvudet mot Peter.))
8	Läraren	Vilket, vad har du för argument?
9	Peter	Jag har inte några argument.
10	Läraren	Du har inga argument? ((Läraren gör en gest med öppna handflator vänd mot Peter.))
11	Peter	Vi bara pratar om frågorna.
12	Läraren	Jaha ((skrattar till))
13	Peter	Så blev jag satt på plats helt plötsligt. ((han vänder ansiktet mot läraren och ler, sedan vänder han sig mot Siri och ler. Siri skrattar till och för upp handen mot ansiktet.
14	Läraren	Så du är nertryckt menar du?
15	Peter	Jag blir bara nertryckt. ((skrattar till))
16	Läraren	Är det det som är den rådande könsmaktens ordning?
17	Peter	Ja jag tror det. ((Läraren nickar och tittar på Siri))
18	Läraren	Mm... Kvinno- Ja ok.
19	Peter	För det är en stor skiftning.((Peter tittar mot Siri med ett leende.))
20		((Läraren rör sig lite fram och tillbaka, ser ut att gå vidare men vänder sig åter till gruppen.))
21	Läraren	Ett exempel på det.
22	Peter	Ja
23	Läraren	Hm
24		((Läraren lämnar gruppen och går fram emot tavlan medan han läser i uppgiftspappret.))

Analys av utdrag 3: Konflikt och respons

Utifrån analysens fokus framträder den tredje episoden som en affektladdad konfliktssituation, där Siris kroppsliga och verbala uttryck bryter mot den pågående samtalsstenen i gruppen. Hennes kast med papper och markerande handrörelser kan förstås som rytmiska och ikoniska gester (McNeill, 1992) som förstärker hennes argumentation och signalerar starkt engagemang. Dessa gester bidrar till att eskalera situationens intensitet och fångar lärarens uppmärksamhet.

Lärarens initiala respons kännetecknas av ett snabbt närmande till gruppen, ett leende och en lätt skämtsam ton. Lärarens respons kan förstås som ett försök att avdramatisera situationen och återställa relationell balans. Vi tolkar detta som ett uttryck för pedagogisk takt i van Manens (2016) mening, där läraren agerar situationskänsligt för att undvika att konflikten fördjupas eller att någon elev upplever sig utsatt.

I den efterföljande interaktionen med Siri öppnas ett pedagogiskt mellanrum. Siris starka engagemang och affekt skulle här kunna fungera som utgångspunkt för ett fördjupat samtal om argumentation, makt och kön. När Siri drar sig undan genom skratt (tur 6), undvikande blick och ett kroppsligt tillbakadragande (tur 13), vilket vi tolkar som ett försök att reducera sin egen exponering, gör dock läraren ett tydligt val att inte pressa henne vidare. Fokus förskjuts i stället till Peter, och samtalet antar en mer skämtsam karaktär.

Detta val innebär att det pedagogiska mellanrum som öppnades genom den inledande konflikten sluts relativt snabbt. Ur analytiskt fokus för subjektivering kan detta förstås som att elevernas möjlighet att utveckla sina ståndpunkter genom motstånd och meningsskiljaktighet begränsas (Biesta, 2008). Samtidigt kan lärarens agerande förstås som ett etiskt övervägande, där omsorg om elevens integritet och trygghet ges företräde framför didaktisk fördjupning.

I denna situation framträder pedagogisk takt som ett relationellt och etiskt omdöme där läraren väljer att sluta det pedagogiska mellanrummet, vilket bidrar till att begränsa möjligheten till subjektivering men samtidigt skyddar den relationella situationen.

Samtidigt innebär detta att undervisningens potential att använda konflikten som en resurs för gemensamt lärande inte tas till vara. Utifrån analysfokus pedagogiskt mellanrum framstår detta som ett medvetet stängande av ett möjligt, men didaktiskt utmanande, handlingsutrymme.

Sammanfattande tolkning av de tre episoderna

De tre analyserade episoderna synliggör hur pedagogisk takt, mellanrum och subjektivering tar sig olika uttryck beroende på undervisningens situationella villkor. Episoderna varierar i karaktär och präglas av uppgiftsfokus, samtalsfokus samt konflikt och respons. Olika strategier blir synliga i hur lärarens beslut i stunden påverkar elevernas möjligheter att framträda som subjekt.

I den uppgiftsorienterade episoden präglas samspelet av en tydlig didaktisk styrning där lärarens respons riktar uppmärksamheten mot uppgiften och dess givna ramar. De mellanrum som uppstår genom elevernas initiativ sluts snabbt genom didaktisk omdirigering. I den samtalsorienterade episoden framträder ett mer öppet och dialogiskt

samspel, där lärarens respons bidrar till att elevernas resonemang i högre grad tillåts påverka samtalets riktning. Mellanrummet hålls öppet under en längre sekvens, men utrymmet fördelas asymmetriskt och möjliggör subjektivering främst för en enskild elev. I konfliktsituationen kännetecknas samspelet av snabba känslomässiga förskjutningar, där lärarens respons får en avgörande roll i att omförhandla relationen och återställa en balans i gruppen. Mellanrummen som uppkommer genom affekt och konflikt, sluts genom en relationellt varsam respons där omsorg ges företräde framför didaktisk fördjupning. Analysen visar att samspelet inte är statiskt, utan situerat och beroende av hur läraren i realtid responderar på elevernas verbala och icke-verbala initiativ.

I sin helhet visar analyserna att ett taktfullt hanterande av de pedagogiska mellanrummen inte entydigt kan förstås som antingen möjliggörande eller begränsande i relation till subjektivering. Snarare framträder pedagogisk takt som ett situerat och etiskt omdöme, där läraren i varje ögonblick väger olika handlingsalternativ mot varandra.

DISKUSSION

Syftet med denna studie har varit att analysera interaktionen mellan lärare och elever i klassrummet med utgångspunkt i begreppen pedagogisk takt, subjektivering och pedagogiskt mellanrum. Genom mikroskopisk relationsanalys av tre klassrumsepisoder har vi undersökt dels vad som kännetecknar samspelet mellan lärare och elever i undervisningens realtid, dels hur läraren hanterar de pedagogiska mellanrum som uppstår och vilka konsekvenser detta får för elevers möjligheter att träda fram som subjekt.

I relation till forskningsfrågorna visar studien att samspelet mellan lärare och elever kännetecknas av snabba och ofta subtila förskjutningar i makt, ansvar och tolkningsutrymme, där lärarens respons i stunden får avgörande betydelse för undervisningens riktning. Analysen visar vidare att pedagogisk takt inte enbart fungerar som ett relationsskapande stöd, utan också som ett styrande redskap som kan öppna, begränsa eller sluta pedagogiska mellanrum (van Manen, 2016; Ljungblad, 2021).

Studiens resultat visar också hur pedagogiska mellanrum inte är neutrala eller givna, utan uppstår och formas i ett kontinuerligt samspel mellan elevinitiativ och lärarspons. Avgörande är inte enbart att mellanrum uppstår, utan hur läraren väljer att stanna kvar i dem, utveckla dem eller sluta dem. I detta framträder pedagogisk takt som ett situerat och etiskt omdöme där läraren i varje ögonblick väger olika handlingsalternativ mot varandra. Samma taktfulla orientering kan därmed bidra till att både möjliggöra och begränsa subjektivering, beroende på hur mellanrummet hanteras.

I vår studie synliggörs också hur subjektivering i klassrummet framträder som en ojämnt fördelad möjlighet. Även i situationer där undervisningen antar en dialogisk form ges inte alla elever samma tillträde till det pedagogiska mellanrummet, vilket pekar på att subjektivering inte enbart handlar om att skapa öppna samtal, utan också om hur uppmärksamhet, tolkningsutrymme och risk fördelas i stunden.

I relation till tidigare forskning bidrar studien till att överbrygga klyftan mellan normativa utbildningsfilosofiska begrepp och empirisk analys av klassrumspraktik. Medan pedagogisk takt ofta har behandlats som ett ideal eller en professionell hållning (van

Manen, 2016; Ljungblad, 2021), och subjektifiering huvudsakligen diskuterats på en teoretisk nivå (Biesta, 2008, 2020), visar denna studie hur dessa begrepp konkret aktualiseras och sätts på spel i undervisningens realtid. Särskilt framträder hur taktfullt agerande också kan få begränsande konsekvenser för subjektifiering, beroende på hur läraren väljer att hantera undervisningens mellanrum.

Studien bidrar även metodologiskt genom att visa hur mikroskopisk relationsanalys (MRA) kan användas för att synliggöra undervisningens relationella, etiska och demokratiska dimensioner i realtid. Genom att möjliggöra analyser av subtila och ofta förbisedda skeenden i klassrumsinteraktion, gör MRA det möjligt att empiriskt undersöka hur pedagogisk takt och subjektifiering faktiskt tar form i konkreta undervisningssituationer.

Resultaten i studien ska inte förstås som en normativ värdering av den analyserade lärarens agerande. Snarare synliggör studien de professionella dilemman som lärare ständigt hanterar i undervisningens realtid, där olika pedagogiska värden står i spänning till varandra. Att stanna kvar i ett pedagogiskt mellanrum innebär en risk för osäkerhet, konflikt eller förlust av kontroll, samtidigt som det är just i dessa situationer som möjligheter till subjektifiering kan uppstå.

I en skolkontext präglad av krav på effektivitet, måluppfyllelse och mätbarhet kan det framstå som rationellt att snabbt sluta de pedagogiska mellanrum som uppstår i undervisningen. Vår studie visar dock att dessa val får konsekvenser för elevers möjligheter att träda fram som subjekt. Pedagogisk takt framstår därmed som en etisk praktik där läraren kontinuerligt väger omsorg, kontroll och undervisningens demokratiska uppdrag mot varandra.

Avslutningsvis visar studien att det inte är graden av taktfullhet i lärarens agerande som är avgörande, utan lärarens vilja och mod att ta tillvara de möjligheter till möten som uppstår i undervisningens realtid. De öppningar som Anna, Annika och Siri erbjuder under den beforskade lektionen synliggör hur subjektifiering alltid är möjlig, men aldrig given.

Att stanna kvar i ett pedagogiskt mellanrum innebär att avstå från full kontroll och att acceptera osäkerhet, affekt och potentiell konflikt. I en skolkontext präglad av mätbarhet och effektivitet är detta inte ett neutralt val, utan ett etiskt och demokratiskt ställningstagande. Genom att rikta blicken mot det mötbara snarare än det mätbara visar studien hur undervisningens relationella och subjektifierande potential kan bli synlig, men också hur lätt den kan gå förlorad.

REFERENSER

Ackesjö, Helena, & Dahl, Marianne. (2022). Pedagogisk takt i fritidspedagogisk undervisning: En välregisserad dans mellan lärare och elever. *Nordisk tidsskrift för pedagogik och kritik*, 8(1), 63–77. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1883>

Andersson, Lena. (2023). *Studie i mänskligt beteende*. Polaris.

- Aspelin, Jonas. (2017). Relationell pedagogik – ingång till ett fält. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 22(3–4), 159–165.
- Aspelin, Jonas. (2020). Teaching as a way of bonding: A contribution to the relational theory of teaching. *Educational Philosophy and Theory*, 53(6), 588–596.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1798758>
- Aspelin, Jonas. (2022). Microscopic relational analysis. *International Journal of Research & Method in Education*. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2022.2042244>
- Aspelin, Jonas., & Eklöf, Anders. (2023). In the blink of an eye: understanding teachers' relational competence from a micro-sociological perspective. *Classroom Discourse*, 14(1), 69–87. <https://doi.org/10.1080/19463014.2022.2072354>
- Aspelin, Jonas, & Segerby, Cecilia. (2024). University teachers' relational competence in online teaching: A microscopic relational analysis. *Seminar.net*.
<https://doi.org/10.7577/seminar.5711>
- Aspelin, Jonas (Red.). (2025). *Samspel och relationer i pedagogisk praktik: Mikrostudier i skola, förskola och högre utbildning*. Gleerups.
- Berg, Mikael. (2020). Bedömning som ett kunskapsideologiskt ställningstagande: Lärares bedömningsstrategier och samhällskunskapsämnets laborativa, analytiska och avgränsade kunskapsinnehåll. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 10(3), 109–133.
- Biesta, Gert. (2003). Against learning: Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*. <https://doi.org/10.18261/issn1891-5949-2005-01-06>
- Biesta, Gert. (2004). "Mind the gap!" Communication and the educational relation. *Counterpoints*, 259, 11–22.
- Biesta, Gert. (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2). <https://doi.org/10.29173/pandpr19860>
- Biesta, Gert. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104.
<https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Biesta, Gert. (2024). Taking education seriously: The ongoing challenge. *Educational Theory*, 74(3), 434–448. <https://doi.org/10.1111/edth.12646>
- Bingham, Charles W., & Sidorkin, Alexander M. (2004). *No education without relation*. Peter Lang.
- Blikstad-Balas, Marte. (2017). Key challenges of using video when investigating social practices in education. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(5), 511–523. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1181162>
- Buber, Martin. (2002). *Between man and man*. Routledge.
- Cooley, Charles Horton. (1992). *Human nature and the social order*. Transaction Publishers.
- Ewe Plantin, Linda, & Aspelin, Jonas. (2025). Teachers' relational competence towards students with neurodevelopmental symptoms: A microscopic relational analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 25(2), 225–236.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12721>
- Henriksson Persson, Anna. (2025). *Skolans demokratiuppdrag i dilemmatiska rum: Lärares didaktiska överväganden om elevers inflytande* (Doktorsavhandling). Dalarna University.

- Jahnke, Anette, Hirsh, Åsa, & Olin, Anette. (2025). Vilka undervisningsrelaterade problemområden väljer lärare att undersöka i sin undervisning, och hur kan dessa val förstås? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 30(1–2). <https://doi.org/10.63843/pfs.v30i1-2.53827>
- Johansson, Lotta. (2015). *Tillblivelsens pedagogik: Om att utmana det förgivettagna* (Doktorsavhandling). Lunds universitet.
- Kenkies, Karsten. (2023). Pedagogies in dissonance: the transformation of pedagogical tact. *Global Education Review* 2023 Vol. 10(2), 114–127
- Korsgaard, Morten T., Rovea, Federico, & Senkbeil, Thomas (Red.). (2024). *Ethics and Education: Pedagogical tact* (Special issue, Vol. 19, nr 3).
- Lewin, David, & Waterman-Evans, Laura. (2024). Joint attention, the pedagogical relation, and pedagogical tact in the age of digital education. *Ethics and Education*, 19(3), 391–407. <https://doi.org/10.1080/17449642.2024.2387950>
- Ljungblad, Ann-Louise, & Rinne, Ilona. (2020). Pedagogisk takt synliggör komplexiteten i läraryrkets relationella dimension. *Nordisk tidskrift för pedagogikk og kritikk*, 6, 158–173. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1883>
- Ljungblad, Ann-Louise. (2021). Pedagogical relational teachership (PeRT): A multi-relational perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 25(7), 860–876. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1581280>
- Ljungblad, Ann-Louise. (2023). Key indicator taxonomy of relational teaching. *Journal of Education for Teaching*, 49(5), 785–797. <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2151343>
- Raattamaa Visén, Pia, Halleson, Yvonne, Folkeryd, Jenny W., & af Geijerstam, Åsa. (2024). Begreppstungt och viktigt: Sex lärares didaktiska reflektioner om läsande i samhällskunskap i årskurs 5 och 8. *Acta Didactica Norden*, 18(1). <https://doi.org/10.5617/adno.9714>
- van Balen, Joke. (2025). *Making room for subjectification during classroom discussions: A conversation analytic study of interactional practices in the Dutch language classroom* (Doktorsavhandling). <https://doi.org/10.33612/diss.1158634190>
- van Manen, Max. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Routledge.
- van Manen, Max. (2016). *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do*. Routledge.
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed* (reviderad upplaga). <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html>
- Wickström, Johan. (2024). Lärandebegrepp och kunskapsinnehåll i Svenska kyrkans officiella texter om undervisning och lärande. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*. <https://doi.org/10.57126/noad.2024.40336>
- Östlund, Daniel. (2025). Från I-R-E till dialog: Dramaturgiska perspektiv på interaktion i anpassad grundskola. Konferensbidrag, Nationell konferens i pedagogiskt arbete, Kristianstad.

ENGLISH SUMMARY

FROM MEASURABLE TO MEETABLE - PEDAGOGICAL TACT, SUBJECTIFICATION, AND THE PEDAGOGICAL GAP IN UPPER SECONDARY SCHOOL HISTORY TEACHING

This article examines teacher–student interaction in upper secondary history education, focusing on how pedagogical tact shapes opportunities for student subjectification in classroom interaction. The study draws on the theoretical concepts of subjectification (Biesta), pedagogical tact (van Manen), and the pedagogical gap or “in between” (Biesta). By combining these concepts with microscopic relational analysis (MRA), the study explores how normative educational ideas are enacted in situated teaching practice. The study is situated within an educational context increasingly characterized by demands for efficiency, measurability, and goal attainment. The aim of the study is to analyze teacher student interaction in selected classroom episodes in relation to pedagogical tact, subjectification, and the pedagogical in between as they emerge in practice. The study addresses two research questions: (1) What characterizes the interaction between teacher and students in terms of how the teacher responds to student initiatives and how teaching content is shaped in interaction? and (2) How does the teacher handle the pedagogical in-between that arises in this interaction, and what consequences does this have for students’ opportunities to be heard and to emerge as subjects? The empirical material consists of video recordings from a history lesson in a Swedish upper secondary school, focusing on themes of gender, power, and historical representation. Three classroom episodes were selected for in-depth analysis, representing different interactional situations: task-oriented work, open discussion, and a conflictual interaction. The analysis was conducted using microscopic relational analysis (MRA), which enables close examination of both verbal and non-verbal interaction, including gestures, gaze, tone, and affective expressions. The analytical process involved iterative movement between detailed description and interpretation, guided by the study’s theoretical framework. The findings show that pedagogical tact functions as a situated and ethical form of judgment that shapes how teachers respond to emerging situations in real time. In the task-oriented episode, the teacher maintains a strong focus on the assignment, guiding students toward correct answers. Emerging pedagogical in between moments are quickly closed, creating structure and clarity but limiting opportunities for students to develop their own reasoning. In the discussion-oriented episode, the teacher adopts a more open stance, allowing one student’s contributions to shape the direction of the conversation. Here, the pedagogical in between is sustained, enabling subjectification. However, this opportunity is unevenly distributed, as other students’ contributions receive less attention. In the conflictual episode, the teacher responds tactfully to an emotionally charged situation by prioritizing relational balance and student wellbeing. In doing so, a potential pedagogical in-between is closed, limiting opportunities for deeper engagement. Taken together, the analysis demonstrates that pedagogical tact cannot be understood as inherently enabling or constraining in relation to subjectification. Rather, it emerges as a context-sensitive practice in which teachers balance competing demands, such as maintaining order, supporting students, and fostering open-ended dialogue. The study also shows that opportunities for subjectification are not equally available to all students but are shaped by how attention and interpretive space are distributed in interaction. The article contributes empirically by showing how subjectification can be studied as an observable phenomenon in classroom interaction. Methodologically, it demonstrates how microscopic relational analysis can bridge normative educational theory and empirical research by making the relational and affective dimensions of teaching visible in real time. In conclusion, the study suggests that subjectification in education is not

primarily a matter of designing open forms of teaching, but of how teachers handle uncertainty, risk, and unpredictability in the immediacy of classroom interaction. In contexts dominated by measurability and efficiency, choosing to remain in the pedagogical in between constitutes not only a pedagogical decision but also an ethical and democratic stance.

Keywords

educational in between; Microscopic Relational Analysis; Pedagogical tact; Relational Pedagogy; Subjectification; upper secondary school.

Författarnas kontaktuppgifter

Anders Eklöf, Universitetslektor i pedagogik, Fakulteten för lärarutbildning, Högskolan Kristianstad, <https://orcid.org/0000-0001-7494-6980>

Christel Persson, Universitetslektor i naturvetenskapernas didaktik, Fakulteten för naturvetenskap, Högskolan Kristianstad, <https://orcid.org/0000-0002-9305-1215>