

Didaktik som lärarutbildningens innehåll och form

Motstånd, utmaningar och möjligheter

Johannes Rytzler & Gunnlaugur Magnússon

DIDAKTIK AS CONTENT AND FORM IN TEACHER TRAINING: RESISTANCE, CHALLENGES AND POSSIBILITIES. The aim of this article is to, through a pedagogical-philosophical argument, illustrate how didactical perspectives can contribute to a more nuanced understanding of the transformative content and pedagogy of teacher education. We begin by discussing the pedagogical challenges both teacher-educators and teacher-students face within teacher education, namely the existential trial of shifting from a pupil perspective to a teacher perspective. By addressing rather than ignoring these challenges, we attempt to show that there is an inherent and potential pedagogy of teacher education. By problematizing the relationship between pedagogy and didactics we illustrate how didactics risk being viewed instrumentally if severed from their pedagogical roots. We then introduce didactical perspectives, rooted in a German speaking tradition and argue that these can be seen as not only appropriate as content for teacher education, but also as a pedagogical point of departure for teacher educators. Finally, we suggest that a university pedagogy with a didactical orientation can attend to the existential transformation from a student to a teacher and give the becoming teachers both relevant knowledge and language for their future practice.

Keywords: teacher education, higher education, Didaktik, pedagogy.

Bortom lärarutbildningarnas politiska dimension

Få saker engagerar ett så brett spektrum i den svenska skoldebatten som lärarutbildningarna. Antalet exempel på artiklar i media, ledare,

Johannes Rytzler är lektor i pedagogik vid Mälardalens högskola, 631 05 Eskilstuna. E-post: johannes.rytzler@mdh.se

Gunnlaugur Magnússon är docent i pedagogik med inriktning specialpedagogik vid Uppsala universitet, 752 37 Uppsala. E-post: gunnlaugur.magnusson@edu.uu.se

debattartiklar, åsiktskrönikor och bloggar som innehåller förslag på lärarutbildningarnas förbättringspotential, tillägg eller ändring av dess innehåll, på dess reformering eller rent av nedläggning är nästintill oöverblickbart (jfr Edling 2015, Edling & Liljestrand 2019, Hallsén 2013). Det tycks dock finnas en gemensam nämnare avseende vad den svenska skolan skall utträta i de annars polemiska, mediala och politiska diskussioner som pågår. Denna gemensamma nämnare är föreställningen att skolan ska forma aktiva samhällsmedborgare, utrustade med de kunskaper och färdigheter som anses nödvändiga i (det framtida) samhället och att lärare ses som centrala figurer i den processen. Den mest karaktäristiska skiljelinjen i diskussionen om detta uppdrag går mellan idén om skolan som demokratifostrare och idén om skolan som förmedlare av kunskaper. Här tydliggörs ofta de olika kontrasterande idéerna, genom en koppling till en idealtyp av lärare som bäst anses motsvara den egna synen på skolans huvudsakliga uppdrag, lärarnas viktigaste uppgifter och undervisningens struktur och innehåll. I skenet av detta kan lärarutbildningarna ses som ett oumbärligt instrument för att forma 'rätt' lärare i relation till skolans uppdrag, vilket förklarar varför så många aktörer gör anspråk på att definiera både utbildningarnas innehåll och form (Hallsén 2013).

Det går att urskilja åtminstone fyra dimensioner i kritik som riktas mot lärarutbildningarna och i den finns ideligen implicita, ostrukturerade och oförankrade antaganden om utbildningarnas pedagogiska syfte. Den första dimensionen handlar om lärarutbildningens kunskapsinnehåll där frågor ställs om huruvida det är tillräckligt eller av rätt karaktär för att förbereda blivande lärare för sitt framtida yrke (Hallsén 2013). Den andra dimensionen handlar om huruvida det är rätt studenter som söker sig till lärarutbildning och om lärarutbildningarna har sänkt både krav och kvalitet för att anpassa sig till nya studentgrupper (Alauddin & Ashmen 2014, Bertilsson 2014). En tredje dimension avser de som undervisar på utbildningarna, och deras förmenta felaktiga kunskapssyn och forskningsintressen (jfr Henrekson, Enkvist, Ingvar & Wållgren 2017). Allt detta antas i sin tur påverka skolans fallande kunskapsresultat, vilket utgör kritikens fjärde dimension. Kritiken handlar därmed delvis om idealläraren som ska skapas inom ramarna för lärarutbildningarna, men lärarutbildningarna får i förlängningen även bära ansvar för skolsystemet som helhet (Edling 2015, Hallsén 2013).

Lärarutbildningarna kan i skenet av ovanstående beskrivning ses som en projektyta för olika former av kritik mot skolsystemets tillkortakommanden. Detta plus det faktum att deras centrala teoretiska och praktiska innehåll kan användas för att reflektera över utbildningarna i sig gör dem särskilt intressanta ur ett högskolepedagogiskt perspektiv.

Särskilt de delar av lärarutbildningens innehåll som fokuserar pedagogik och didaktik kan användas för att både diskutera och problematisera deras form vilket vi ämnar göra i denna artikel. Vi tar utgångspunkt i påståendet att det i lärarutbildningarnas mål och syfte, att forma lärare rustade för en komplex undervisningspraktik, är inbyggt en existentiell och etisk grundproblematik som inte är politiskt betingad och som inte nödvändigtvis är beroende av utbildningarnas organisation eller deras aktörer. Vi menar att denna grundproblematik är av pedagogisk natur, då lärarens tillblivelse är förenad med en process som innebär ett för många studenter mödosamt perspektivskifte, nämligen att byta från ett elevperspektiv till ett lärarperspektiv.

Artikeln är uppbyggd som en pedagogisk-filosofisk argumentation med syfte att visa hur didaktiska perspektiv kan bidra till en fördjupad förståelse för lärarutbildningarnas transformativa innehåll och pedagogik. Vi inleder med en diskussion om hur lärarutbildningarnas innehåll medför en pedagogisk utmaning för både dess studenter och lärare. Sedan visar vi hur denna utmaning, istället för att ignoreras, kan utgöra en fruktbar utgångspunkt för ett erkännande och omfattande av lärarutbildningarnas inneboende pedagogik och didaktik. Med en problematisering av relationen mellan pedagogik och didaktik visar vi på vikten av att inte låta dem separeras, då detta riskerar att ge didaktiken en instrumentell slagsida. Utifrån dessa resonemang tar vi fasta på några didaktiska perspektiv som vi menar bibehåller en pedagogisk grundproblematik och visar hur dessa perspektiv är lämpliga att anamma, inte bara som innehåll för lärarutbildningarna, utan även som pedagogisk utgångspunkt för lärarutbildningarna i stort. Avslutningsvis ger vi ett förslag på hur en didaktiskt orienterad högskolepedagogik kan bidra med att både hörsamma och möta upp lärarstudenters existentiella resa från elev till lärare samt bidra med nödvändiga didaktiska kunskaper och ett för den blivande läraren konstruktivt yrkesspråk.

Lärarutbildningen som ständig besvikelse

Lärarutbildningarna kan ses som ett politiskt sorgebarn där kritik ständigt riktas mot dess innehåll, studenternas förmågor och egenskaper, lärarnas vetenskapliga kompetens, samt dess oförmåga att förbättra skolresultaten (Hallsén 2013). Förenat med diskussionerna om skolan, lärarutbildningarna och deras betydelse för samhällets utveckling, tycks finnas drag av besvikelse. En besvikelse över att skolan inte lyckas med sina uppdrag, att elever inte lär sig tillräckligt, att personal inte ges förutsättningar att bedriva sitt yrke, eller att

lärarutbildningen inte fokuserar på de viktigaste lärarkunskaperna. Oavsett hur denna besvikelse tar sig uttryck och hur den kan relateras till en specifik kunskapssyn, en politisk ideologi, eller samhällssyn, ger den också uttryck för högst personliga och erfarenhetsgrundade förståelser av skolan och skolans huvudsakliga uppgift. Det tycks finnas inbyggt i själva skolans och utbildningens struktur en känsla av ofullständighet, otillräcklighet och misslyckande.

En förklaring som inte framkommer i den skolpolitiska debatten är att, även om lärarutbildningarnas innehåll är starkt reglerat och tydligt definierat i examensmål, kursplaner och lärandemål, finns i detta innehåll en transformativ dimension som inte uttrycks explicit, utan bärs upp och förvaltas av utbildningarnas främsta aktörer, det vill säga, lärarna och studenterna. I texten *Uneven Development* pekar Deborah Britzman (2010) på några grundläggande utmaningar för lärarutbildningens praktik som kan ge åtminstone en delförklaring till varför lärarutbildningarna genererar denna känsla av besvikelse. Med en psykoanalytisk ansats fokuserar Britzman på svårigheterna att med teori som utgångspunkt gestalta och reda ut undervisningspraktikens relationella, etiska och ofta väldigt osäkra natur. Den största utmaningen, enligt Britzman, är att både lärare och lärarstudenter har påverkats av sin egen utbildningsbakgrund på ett så grundläggande och befästade vis att de har svårt att ta sig an utbildnings- och undervisningsfrågor på något nytt och konstruktivt vis. Hon skriver följande:

Simply put, our sense of self and our sense of the world are profoundly affected by having to grow up in school. And this means that both the experience we have and the having of experience are problems of education. As much as the field of teacher education represses this peculiar childhood of education, as much as those teaching in the university insist that teaching and learning are two different events, the repressed returns (Britzman 2010, s 28).

Britzman menar att lärare och studenter kommer från en social verklighet, skolan, som har format deras egna erfarenheter så mycket att de har svårt att närma sig denna sociala verklighet ur nya perspektiv. I en lärarutbildning stör själva innehållet studenternas uppfattningar på ett sätt som skapar ett motstånd för deras lärande. Utifrån Britzmans resonemang framträder följande problematik: En utbildning som skall möjliggöra studenters pedagogiska och didaktiska utveckling, och vars innehåll består av just pedagogiska och didaktiska teorier, motverkar snarare än bidrar till deras lärande då den inte bekräftar deras erfarenheter utan snarare utmanar och stör dessa. Britzmans diskussioner

pekar på den ofrånkomliga relationen mellan lärarutbildningens innehåll och form genom att sätta fingret på de pedagogiska kunskapernas transformerande egenskaper och nödvändigheten av att erbjuda en undervisning där dessa egenskaper tillåts utvecklas. Hon menar vidare att en lärarutbildning som inte uppmärksammar och tar ansvar för den specifika karaktär som utmärker de mödosamma erfarenheterna av att lära sig och att undervisa kommer att reproducera ett ”hat” mot utveckling, som hon formulerar det. Detta kommer i sin tur att hindra lärare, lärarstudenter och, i förlängningen, skolans elever i deras relationella utveckling.

Lärarutbildningarnas pedagogiska dimension – ett relationellt spänningsfält

Med Britzmans resonemang blir innehållet i lärarutbildningarna inte bara *informativt* utan också *transformativt*, då det syftar till att utveckla en pedagogisk grundsyn där ett elevperspektiv skall lämnas till förmån för ett lärarperspektiv. Britzman (2010) utgår från en relationell förståelse för det mänskliga varat. När människor utvecklas, förändras också deras relation till världen. Denna förändrade relation är dock ingen bieffekt av utvecklingen då ingen utveckling kan ske utanför denna relation. Ingen människa kan undgå den sociala verklighetens relationella natur. Vad Britzman lyfter fram är de fostransprocesser som följer implicit med alla undervisningsprocesser, det vill säga att med ny kunskap förändras individens sätt att se på och förstå sin omvärld och därmed förändras även själva individen. På så sätt finns det i lärarutbildningarnas undervisning en uppfordran, som avkräver studenter ett ställningstagande. Lärarutbildaren utgör en förebild för de framtida lärarna helt enkelt med sitt sätt att vara – genom att själv gestalta en specifik relation till omvärlden. Dock är det genom lärarutbildarens medvetna val, genom vilka specifika ting eller fenomen i världen utpekas, som den didaktiska dimensionen framträder i den pedagogiskt syftande verksamheten (Mollenhauer 2014). Att skriva fram ett fostrande mål explicit i de kursplaner, lärandemål och examinationer som reglerar den individuella lärarstudentens resa från examination till examination är dock problematiskt, då den förändring som sker hos den individuella studenten varken går eller bör bestämmas fullt ut. Vad Britzman framhåller är emellertid att utan en relationell förståelse för mänsklig samvaro och för den individuella utvecklingens relationella karaktär gror aversioner och till och med hat mot denna utveckling, eftersom den undertrycker nödvändigheten av en socialt och medmänskligt konstituerad erfarenhet.

Med stöd i William James pedagogiska psykologi och Hannah Arendts tankar om utbildning som ett ansvar för både världen och dess nykomlingar (det vill säga den uppväxande generationen) förstår Britzman utbildning som något som med nödvändighet måste störa och utmana, inte bara tanken om det självständiga och autonoma subjektet, utan subjektet självt:

The time of education is always out of joint because of the nature of the mind, because of the nature of the world, because of the asymmetry of authority and because of the nature of responsibility (Britzman 2010, s 37).

Det paradoxala i Britzmans resonemang är att lärarutbildningarnas innehåll fokuserar hur lärare genom sin undervisning kan skapa förutsättningar för lärande samtidigt som dessa förutsättningar inte skapas i det egna praktiska genomförandet. Det är nämligen inte alldeles säkert att den till examinationer och lärandemål hårt knutna utbildningen öppnar upp och uppfordrar studenternas eget ansvar att utveckla en fördjupad förståelse för läraryrkets och undervisningsverklighetens relationella karaktäristika.

Hur ska då de relationella aspekterna av mänsklig samvaro och utveckling begreppsliggöras inom ramen för lärarutbildningen och hur kan dessa aspekter bidra till möjligheten för lärarstudenter att utvecklas professionellt, varken utan eller trots – men *i relation till* dess innehåll? Vi menar att svaret på den frågan ryms inom de samtidigt vetenskapliga och praktisknära frågor som samlas inom disciplinen didaktik. De begrepp, metoder och resonemang som didaktiken ställer upp i relation till undervisningens praktik kan även fungera som en ordnande princip för lärarstudenters utveckling mot reflekterande praktiker och professionella lärare. I det följande tänker vi diskutera några fruktbara didaktiska perspektiv som kan bidra med en fördjupad förståelse för undervisningens praktik och dess relationella spänningsfält. Vi börjar dock med en kort översikt över didaktikens utveckling i en svensk utbildningsvetenskaplig kontext.

Didaktiken som ett problematiserande av undervisningens relationella spänningsfält

Didaktisk forskning kan enligt Jan Bengtsson (1997) sorteras in i tre huvudsakliga områden, normativ didaktik, deskriptiv didaktik och metadidaktik. Den normativa didaktikens intresse riktar sig mot undervisningens normativa grund och de sätt på vilka den förmedlar

värden och normer. Den deskriptiva didaktiken fokuserar empiriskt studerad undervisning, från makro- till mikronivå, med syfte att utveckla dess praktiska och teoretiska förutsättningar. Förutom dessa områden finns också en metadidaktik som engagerar sig i den ontologiska frågan *Vad är undervisning?* Denna fråga är viktig, då den kan bidra till att skilja ut fenomenet undervisning från andra fenomen som kan visa sig, antingen i samband med undervisningssituationen eller under den schemalagda tid som antas upptas av undervisning (Bengtsson 1997). Metadidaktiken uppmärksammar att en situation som innefattar lärare och elever de facto inte behöver vara en undervisningssituation (se även Biesta 2015). Lars Løvlie (2007) har tydliggjort hur dikotomierna elev/lärare, lärande/undervisande och lek/arbete tycks separera snarare än föra närmare de olika aktörerna i undervisningssituationen. För att undvika att hamna i dylika fruktlösa dikotomier menar Bengtsson (1997) att undervisning bör förstås via en fenomenologisk analys snarare än en språklig, då undervisningsbegreppet pekar mot något som kan upplevas och erfaras i den levda verkligheten.

Även om didaktik kan förstås som den vetenskap som specifikt fokuserar undervisningens teori och praktik har den svenska didaktiken, som både kunskapsområde och forskningsfält, haft en speciell historia. Sedan 1929 och pedagogikprofessorn Bertil Hammer, var didaktik underordnat pedagogikämnet, som kunde ses som en variant av psykologi. Pedagogikämnet kom senare kom att falla ut till pedagogisk psykologi eller pedagogisk sociologi (Bengtsson 1997). Under 1900-talet rådde en pedagogisk-psykologisk dominans som var starkt färgad av en positivistisk vetenskapssyn där psykologin gav pedagogiken vetenskaplig legitimitet (Hudner 2000, Säfström 2000). Det innebar att pedagogikens normativa sida (i förhållande till undervisningens syfte och mål), som var stark hos till exempel John Amos Comenius och Friedrich Herbart, försvann nästan helt till förmån för en mer instrumentellt orienterad pedagogik med fokus på hur undervisning skulle bedrivas på bästa sätt (Bengtsson 1997). Under 80-talet kom dock didaktiken att få en alltmer framträdande position inom svensk forskning och den framhölls som ett fruktbart sätt att förena pedagogiken och metodiken samt ett sätt att stärka lärares professionalitet och lärarutbildningarnas vetenskapliga grund (se Hudner 2000, Englund 2007, 2008).

Den svenska didaktik som utvecklades från och med 80-talet kan förstås i skenet av den språkliga vändningen (Sundberg 2012). Två framträdande perspektiv är det sociokulturella som fokuserar kommunikativa aspekter av lärandeprocessen och det fenomenografiska som fokuserar elevers uppfattningar av och förståelse för

undervisningsinnehållet (Rytzler 2017a). Om det sociokulturella perspektivet och fenomenografin fokuserar den kunskapande människan fanns det andra perspektiv som mer fokuserade hur samhället konstruerade och värdesatte kunskap. Bland dessa kan nämnas olika post-strukturella ansatser, kritiskt-tolkande ansatser och sociopolitiska ansatser (Sundberg 2012). Här finns också handlingsfokuserade perspektiv som till exempel intresserar sig för hur läroplaner ”görs” eller hur mening skapas i undervisningskontexter, oftast knutet till en problematisering av de politiska diskurser som ligger bakom olika formuleringar i styrdokumentet (Sundberg 2012).

Vid sidan av ovanstående perspektiv bör uppmärksammas ett intresse för den tyskspråkiga didaktiska traditionen som bland annat fanns i makarna Arfwedsons arbeten (Arfwedson 1998). Det som skiljer den tyskspråkiga didaktiken från den svenska är att den i större utsträckning har utvecklats i relation till och tillsammans med pedagogiken. Istället för att separera Herbarts pedagogiska teori i en psykologisk och en filosofisk gren står den tyskspråkiga didaktiska traditionen i en filosofisk/hermeneutisk tradition som ger didaktiken en redan initialt humanistisk karaktär (Künzli 1998). Enligt Wolfgang Klafki (1997) avser begreppet didaktik teori för undervisning och lärande och fokuserar olika delar, en allmän del som rör skolans och undervisningens övergripande syfte i relation till samhället, och en specifik del, som är kopplad till undervisning i specifika områden eller ämnen. Oavsett del är utgångspunkten för den tyskspråkiga didaktiken den relation som uppstår mellan innehållet i undervisningen och undervisningens aktörer, det vill säga läraren och eleverna (Rytzler 2017a).

Didaktikens förtjänst är att den fungerar både som en vetenskap med undervisning som forskningsobjekt och som ett systematiskt sätt att reflektera över undervisningens praktik. Den relationella utgångspunkten kan sägas utgöra kärnan både i den kontinentala didaktiska teorin (Blankertz 1987, Klafki 1997) och i de perspektiv som har kommit att samlas kring begreppet relationell pedagogik (Bingham & Sidorkin 2004, Aspelin & Persson 2011). I den didaktiska traditionen är det dock relationen *till innehållet* som är i fokus och i den relationella pedagogiken relationen *mellan undervisningens aktörer* som är i fokus. Utöver att bevaka och studera undervisningens syfte, mål och medel visar dessa perspektiv på nödvändigheten av att i den didaktiska analysen och praktiken utgå från de element som utgör eller konstituerar själva undervisningssituationen. Dessa element är de tre abstraktioner i form av ”lärare”, ”elev” och ”ämne” och deras inbördes relationer, som brukar åskådliggöras med den didaktiska triangeln (Hopmann 1997). Den didaktiska triangeln bidrar med att belysa de olika relationer som uppstår i och med undervisningen

samt bidrar till att synliggöra undervisningens komplexitet utöver att den består av ämnesinnehåll, lärare och elever. Som definition av undervisning berättar den dessutom att undervisning inte kan existera utan dessa relationer och att lärare, elever och ämne blir till i relation till varandra (Rytzler 2017a). De gemensamma frågorna för utbildningsforskaren och för läraren kretsar kring frågor om undervisningens innehåll (vad?), syfte (varför?), föremål (vem?) och metod (hur?) vilka ingår tillsammans i vad Klafki såg som grunden för en didaktisk analys kring undervisning (Klafki 1995). I och med utbildningsvetenskapernas expansion och mångfald tenderar dessa frågor att behandlas som separata specialiseringar (Bengtsson 1997, Englund 2007, Biesta 2015). Inom didaktiken månar man dock om att de didaktiska frågorna hänger ihop och är helt beroende av varandra (Klafki 1995, 1997, Jank & Meyer 1997, Biesta 2015, Rytzler 2017a).

Didaktik som lärarutbildningarnas innehåll och form – utmaningar och möjligheter

Även om didaktiken hjälper till att klargöra undervisningens relationella karaktär förblir den en teoretisk såväl som praktisk utmaning i ett högskoledidaktiskt perspektiv, inte bara utifrån Britzmanns analys av lärarutbildningarnas inneboende problematik utan dessutom i relation till den instrumentalisering av högre utbildning som skett i kölvattnet av Bolognaprocessen (jfr Magnússon & Rytzler 2019). Genom ett allmängörande av kunskap oavsett innehåll samt en dominerande taxonomisk syn på kunskapsnivåer förutsätts all undervisning kunna formas utifrån likartade formuleringar av mål. Detta riskerar att leda lärarutbildare bort från de didaktiska perspektiv som utgår från att kunskap alltid måste sättas i relation till ett syfte, ett innehåll och en bärare av kunskapen då dessa perspektiv inte är förenliga med den kunskapssyn som allt mer har kommit att påverka och till viss grad forma den högre utbildningen där de didaktiska relationerna tenderar att reduceras ner till att handla om kontroll av kunskapsproduktion (Magnússon & Rytzler 2019).

Instrumentaliseringen av den högre utbildningen tycks särskilt problematisk när det kommer till lärarutbildningarna och detta avser vi belysa med stöd av de tyska didaktikerna Werner Jank och Hillbert Meyer (1997) som har försökt klargöra hur didaktiken är förtjänstfull när det kommer till att förstå och praktisera undervisning men också hur den medför specifika utmaningar när den själv utgör undervisningens innehåll. Jank och Meyer utgår från att den didaktiska teorins struktur och funktion, samt sättet den framläggs på, är

dess huvudsakliga utmaning. Detta innebär att det inte omedelbart går att dra slutsatser om vad som är pedagogiskt önskvärt utifrån en analys av undervisningspraktiken eller av dess förutsättningar och följder. Med detta resonemang belyser Jank och Meyer det som Biesta (2010) kallar för den praxeologiska dimensionen av undervisning, som innebär att läraren själv är en del av undervisningens praktik och därmed inte står utanför den i en neutral position. Därför måste lärarens handlande utgå från en kontinuerlig reflektion-i-handling, en praktisk klokhet och en förmåga att handla på bästa sätt utifrån undervisningssituationens givna förutsättningar (Biesta 2010). Jank och Meyer menar vidare att just detta pedagogiska handlande inte entydigt och lagbundet låter sig begreppsliggöras inom en viss metod, då det är för komplext och beroende av för många, delvis okända, påverkande faktorer. I och med den komplexitet som undervisningspraktiken innebär kan den inte formuleras enligt enkla kausala principer (Jank & Meyer 1997). Den bör istället betraktas mer som ett öppet (och obestämt) än som ett slutet system (Biesta 2010). Avslutningsvis pekar Jank och Meyer (1997) ut nödvändigheten av en praktisk erfarenhet för att kunna tillägna sig den didaktiska teorikunskapen, då de menar att didaktiken är avhängig huvud, hjärta, händer och alla sinnen.

Jank och Meyers resonemang är viktiga ur flera perspektiv. För det första lyfter de den didaktiska teorins komplexitet. För det andra visar de på svårigheterna att formulera examensmål för ett yrke, vars praktik inte kan definieras eller beskrivas med hjälp av tydliga och kausala samband (jfr Biesta 2010). För det tredje visar de hur didaktiken för den blivande läraren måste utgå från den praktiska erfarenheten och en medveten reflektion om densamma.

Didaktik kan, åtminstone sedan Herbart (1908), ses som ett specifikt sätt att formulera frågor kring fostran och undervisning, och rymmer således en pedagogisk dimension (Rytzler 2017a). Inom den svenska didaktiken har denna dimension av didaktiken analyserats av bland annat Tomas Englund (2007) och Moira von Wright (2000) som båda kritiserar didaktikens teknologiska och kategoriska slagsidor. Med sin kritiska ingång till didaktiken problematiserar Englund framförallt vad-frågan med avseende på dess politiska innehåll genom att visa hur ett ämnesinnehåll inte kan ses som något neutralt kunskapsobjekt som bara skall inhämtas eftersom innehållet bidrar med (eller kan potentiellt förändra) det sätt på vilket ser på vår omvärld. Det kan visa sig att ämnesinnehållet, på det sätt det framställs, är anpassat till eller förmedlar en viss världsbild som kan resonera mer eller mindre med olika elevgruppers förförståelse av världen. Om det finns en medvetenhet om detta hos de som undervisar finns en möjlighet att se undervisningen som ett meningserbjudande

som ligger öppet för en diskussion. På så sätt uppmärksammas och medvetandegörs undervisningens pedagogiska karaktär på ett sätt som återfinns i Klafkis didaktik (Klafki 1995, 1997), där innehållets fostrande och socialiserande aspekter är i fokus. En utveckling av Englunds kritik mot en alltför instrumentell didaktik finner vi hos Carl Anders Säfströms pedagogiska teori (Säfström 2005) och von Wrights pedagogiska filosofi (von Wright 2000). Von Wright pekar på vikten av att låta vem-frågan vara överordnad de övriga didaktiska frågorna för att möjliggöra pedagogiskt fruktbara möten inom ramen för undervisningens praktik. Både Säfström och von Wright menar att undervisning som mellanmänsklig praktik måste ta ansvar för den unika eleven som undgår alla kategoriska bestämningar och som vi måste möta ansikte mot ansikte. Detta är möjligt om etiken är det som föregår alla uppfattningar om subjektet, den andre eller varat (Säfström 2005).

Med hjälp av Britzmans diskussioner ville vi inledningsvis visa på svårigheten med, och motståndet mot, att uppmärksamma och förmedla de relationella dimensionerna av lärarutbildningen, framför allt då de medverkar till att störa och skaka om en verklighetsuppfattning som bygger på erfarenheter från en social verklighet som inte längre erkänns som tillräcklig grund för ett pedagogiskt handlande. Med kompletterande didaktiska resonemang belyste vi värdet av att uppmärksamma de relationella, kontextuella och fostrande dimensionerna av undervisning (Englund 2007, Säfström 2000, 2005 och von Wright 2000) utifrån deras etiska implikationer. Då dessa resonemang bottnar i en pedagogisk tanketradition kan de hjälpa oss att bättre förstå och problematisera den undervisning som sker inom lärarutbildningskontexten. Britzmans diskussioner pekar just mot nödvändigheten av och utmaningen med att på något sätt hörsamma den uppfordran till förändring som lärarstudenter möter när de förväntas lämna sin erfarenhetsgrundade kunskap om skolan och öppna upp för en didaktiskt grundad kunskap om deras kommande men ännu ej realiserade erfarenhetsvärld. Lärande, sedd som en kvalitativ förändringsprocess, förutsätter ett reflexivt förhållningssätt – ”jag lär mig detta!” – som måste utgå från att det lärande subjektet erkänner en brist i sig själv avseende till exempel kunskaper, förmågor och kompetenser (von Oettingen 2018). Detta uppstår dock inte av sig självt eftersom ett självreflexivt lärande måste ske som ett svar på ett tilltal från den omgivande världen – ”du måste förändras!” (Biesta 2015). Undervisning och lärande handlar således om existentiella och etiska frågor och kan inte reduceras till en fråga om förmedling av kunskaper eller anpassning till en rådande social kontext (se Säfström 2011, 2014). I skenet av detta kan didaktiken ses som ett för lärarutbildningarna transformerande

undervisningsinnehåll som erbjuder ett för studenterna nytt sätt att förhålla sig till skola, utbildning och undervisning. Därmed utgör didaktiken också ett erbjudande till studenterna om att skapa mening i relation till deras studier och framtida lärargärning (Englund 2007).

Mot en transformativ högskoledidaktik

I denna artikel ville vi visa hur didaktiska perspektiv både kan bidra till en fördjupad förståelse för lärarutbildningarnas pedagogik och utgöra ett transformerande innehåll för densamma, då didaktiken möjliggör fruktbara reflektioner över både lärarstudenters lärandeprocesser och deras kommande lärargärning. Den frustration som lärare och studenter kan uppleva när de möts kring utbildningens innehåll kan bero på den didaktiska situationens komplexitet, men den kan också härröra ur lärarutbildningens transformativa uppfordran, där studenter förväntas byta från elevperspektiv till lärarperspektiv. Den kan slutligen bero på den administrativa form som utgör ramarna för utbildningens pedagogiska handlingsutrymme. Den standardisering (som till exempel följt på Bologna-processen) riskerar dock att helt förtränga denna komplexitet till förmån för mer kvantifierbara och målstyrda läroprocesser (Magnússon & Rytzler 2019). Om Britzman (2010) och von Oettingen (2018) kan hjälpa oss att förstå den frustration som kan uppstå när den ofrånkomliga relationen mellan lärande, utsatthet och möda förträngs inom ramen för lärarutbildningen (av både lärare och studenter), bidrar Jank och Meyer (1997) med ytterligare, för den nytillkomna lärarstudenten kanske inte helt bekväma, tillägg. Även om didaktiken erbjuder den nödvändiga teoretiska ram som krävs för att undervisningens praktik skall kunna utredas och begripas, är steget från att förstå dess komplexitet till att själv verka i och ta ansvar för densamma ett mödosamt steg. Didaktik är helt enkelt komplext och torde rimligtvis ta en hel del tid att både förstå, begripa och realisera.

Vi menar att didaktikens orientering mot lärandets och undervisningens relationella spänningsfält kan bidra till fruktbara pedagogiska möten mellan lärarutbildarna och deras studenter. Den högre utbildningens undervisande praktik kan ses som en transformerande uppfordran som sker när lärare och studenter möts över ett gemensamt ämnesinnehåll, i detta fall pedagogik och didaktik. En relationellt orienterad didaktik handlar i mångt och mycket om att stå kvar i det relationella när det pedagogiska handlandet skall beskrivas eller gestaltas (se Rytzler 2017b). Såsom den här har förankrats, i den allmändidaktiska teorin och den relationella pedagogiken, kan den

didaktik vi har beskrivit i denna artikel inte bara vara ett alternativ till en instrumentell högskolepedagogik utan även utgöra en nödvändig kritik mot densamma då den är bättre rustad att bidra till läraryrkets vetenskapliggörande och studenternas utveckling.

Vi har i denna artikel uppmärksammat den mödosamma processen att utvecklas till lärare och hur delar av denna process innebär ett inte alltid harmoniskt möte med lärarutbildningarnas transformerande innehåll. Utmaningen, ur ett högskolepedagogiskt perspektiv, är att gestalta och frambringa förståelsen för nyttan och nödvändigheten av en lärarprofessionalitet som är grundad i en djupare förståelse för skolans, undervisningens och lärandets mångfacetterade och komplexa utmaningar. Vi har visat hur det med didaktikens hjälp går att röra sig bort från instrumentella och kausala perspektiv, för att på så sätt klargöra lärarutbildningarnas vetenskapliga hemvist och deras inneboende didaktiska utmaningar. Detta kräver dock perspektiv som tar sig bortom de dualistiska perspektiv och reduktionistiska förenklingar som annars ofta präglar debatten om lärarutbildningarna. Vi menar att om en pedagogiskt rotad didaktik ges utrymme i både lärarutbildningarnas innehåll och utformning dekonstrueras logiken i de reduktionistiska högskolepedagogiska modellerna till förmån för en lärarutbildning som inte bara är vetenskapligt grundad, utan som samtidigt erbjuder en lärartillblivelse som både är rik och mångfacetterad.

Referenser

- Alauddin, Mohammad & Ashman, Adrian (2014): The changing academic environment and diversity in students' study philosophy, beliefs and attitudes in higher education. *Higher Education and Research* 33(5), 857–870.
- Aspelin, Jonas & Persson, Sven (2011): *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Arfwedson, Gerd B. (1998): *Undervisningens teorier och praktiker*. Stockholm: HLS Förlag.
- Bengtsson, Jan (1997): Didaktiska dimensioner. Möjligheter och gränser för en integrerad didaktik. *Pedagogisk forskning i Sverige* 2(4), 241–261.
- Bertilsson, Emil (2014): *Skollärare: Rekrytering till utbildning och yrke 1977–2009*. Doktorsavhandling. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis

- Biesta, Gert (2010): Why 'What Works' still won't work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education* 29(5), 491–503.
- Biesta, Gert (2015): Freeing teaching from learning: Opening up existential possibilities in educational relationships. *Studies in Philosophy of Education* 34(3), 229–243.
- Bingham, Charles & Alexander M. Sidorkin (red) (2004): *No Education Without Relation*. New York: Peter Lang Publishing.
- Blankertz, Herwig (1987). *Didaktikens teorier och modeller*. Stockholm: HLS Förlag.
- Boman, Ylva; Ljunggren, Carsten & von Wright, Moira (red) (2007): *Erfarenheter av pragmatism*. Lund: Studentlitteratur.
- Britzman, Deborah (2010): *The Very Thought of Education: Psychoanalysis and the Impossible Professions*. Albany: State University of New York Press.
- Edling, Silvia (2015): Between curriculum complexity and stereotypes: Exploring stereotypes of teachers and education in media as a question of structural violence. *Journal of Curriculum Studies*, 47(3), 399–415. 10.1080/00220272.2014.956796
- Edling, Silvia & Liljestrand, Johan (2019): Let's talk about teacher education!: Analysing the media debates in 2016–2017 on teacher education using Sweden as a case. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*.
- Englund, Tomas (2007): Om relevansen av begreppet didaktik. *Acta Didactica Norge* 1(1), 1–12.
- Englund, Tomas; Forsberg, Eva & Sundberg, Daniel (red) (2012): *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber.
- Hallsén, Stina (2013): *Lärarutbildning i skolans tjänst: En policyanalys av statliga argument för förändring*. Doktorsavhandling. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Henrekson, Magnus; Enkvist, Inger; Ingvar, Martin & Wällgren, Ingrid (2017): *Kunskapssynen och pedagogiken*. Stockholm: Dialogos,
- Herbart, Johann Friedrich (1908): *The Science of Education: Its General Principles Deduced From its Aim and The Aesthetic Revelation of the World*. Boston: D.C. Heath and CO., Publishers.
- Hopmann, Stefan (1997): Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. I Michael Uljens (red): *Didaktik – teori, reflektion och praktik*, s 198–214. Lund: Studentlitteratur.

- Jank, Werner & Mayer, Hilbert (1997): Nyttan av kunskaper i didaktisk teori. I Michael Uljens (red): *Didaktik – teori, reflektion och praktik*, s 17–34. Lund: Studentlitteratur.
- Klafki, Wolfgang (1997): Kritisk-konstruktiv didaktik. I Michael Uljens (red): *Didaktik – teori, reflektion och praktik*, s 215–228. Lund: Studentlitteratur.
- Klafki, Wolfgang (1995): Didactic analysis as the core of preparation of instruction (Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung), *Journal of Curriculum Studies* 27(1), 13–30.
- Künzli, Rudolf (1998). The common frame and the places of didaktik. I Bjørg B. Gundem & Stephan Hopman (red): *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue*, s 29–45. New York: Peter Lang Publishing.
- Løvlie, Lars (2007): Takt, humanitet och demokrati. I Ylva Boman; Carsten Ljungren & Moira von Wright (red): *Erfarenheter av pragmatism*, s 77–104. Lund: Studentlitteratur.
- Magnússon, Gunnlaugur & Rytzler, Johannes (2019): Approaching higher education with Didaktik: University teaching for intellectual emancipation. *European Journal of Higher Education* 9(2), 190–202.
- Mollenhauer, Klaus (2014): *Forgotten Connections. On Culture and Upbringing*. London: Routledge.
- Rytzler, Johannes (2017a): *Teaching as Attention Formation. A Relational Approach to Teaching and Attention*. Doktorsavhandling. Eskilstuna/Västerås: Mälardalen University Press.
- Rytzler, Johannes (2017b): En plats för uppmärksamhet. *Pedagogisk forskning i Sverige* 22(3–4), 215–232.
- Sundberg, Daniel (2012): Läroplansteori – Några samtida utvecklingslinjer. I Tomas Englund; Eva Forsberg & Daniel Sundberg (red): *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*, s 80–99. Stockholm: Liber.
- Säfström, Carl Anders (2000): Om undervisningens konst. I Carl Anders Säfström och Per Olov Svedner (red): *Didaktik – perspektiv och problem*, s 55–65. Lund: Studentlitteratur.
- Säfström, Carl Anders (2005): *Skilnadens pedagogik: Nya vägar inom den pedagogiska teorin*. Lund: Studentlitteratur.
- Säfström, Carl Anders (2011): What I talk about when I talk about teaching and learning *Studies in Philosophy and Education* 30(5), 485–489.

- Säfström, Carl Anders (2014): The passion of teaching at the border of order. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 42(4), 337–346.
- Säfström, Carl Anders & Svedner, Per Olov (red) (2000): *Didaktik – perspektiv och problem*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, Michael (red) (1997): *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- von Oettingen, Alexander (2018): *Allmändidaktik - mellan normativitet och evidens*. Lund: Studentlitteratur.
- von Wright, Moira (2000): *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.