

# Lärarutbildningen som demokratiskt rum – medvetet engagemang och erbjudanden om ömsesidighet

*Helen Knutes Nyqvist & Kristina Holmberg*

## ABSTRACT

Education is the cornerstone for developing a democratic society, and vital to the work of fostering new generations of citizens. Therefore, knowledge about how to work with democracy in school and in teacher training is important. Education is often considered as the arena where society can transfer democratic values and give people insights into the meaning of democracy. However, there is a lack of empirical research conducted in classrooms, which urges us to investigate the interpretation of how the doing of democracy in education is carried out. In this case study we explore how democratic values are or are not, manifested by teacher students and teachers in teacher education. In order to understand democracy in education, we ask questions about student influence, reciprocity and critical thinking. The empirical material consists of observations and narratives of teacher students, and the analysis is done by using Cultural analysis. The findings show that teacher educators' and teacher students' engagement, and mutual responsibility, is significant for democratic education. Also, critical aspects are identified concerning students' expectations, teachers' limited space for action and an inflexible organizational structure. To conclude, we have revealed a need for more research, to continue the debate of democracy in teacher education.

**Keywords:** democracy, engagement, reciprocity, teacher education, case study

## HELEN KNUTES NYQVIST

*Fil. Dr. i pedagogik & lektor i specialpedagogik  
Specialpedagogiska Institutionen  
Stockholms universitet  
E-post: helen.knutes-nyqvist@specped.su.se*

## KRISTINA HOLMBERG

*Docent i pedagogik  
Institutionen för didaktik & lärares praktik  
Linnéuniversitet, Växjö  
E-post: Kristina.Holmberg@lnu.se*

## INLEDNING

Demokrati i det svenska samhället är en grundpelare som inte kan tas för självklar utan fortlöpande måste värnas. Det gäller även demokrati inom den allmänna skolan och inom högre utbildning. En kontinuerlig diskussion kring vad demokrati är behöver föras (Englund, 2000; Molander, 2000), inte minst i förhållande till att det har skett en värdeförskjutning inom utbildning, där förutsägbarhet, en önskan om transparens och i förväg formulerade mål dominerar (Segerholm, 2016). En oroväckande förskjutning eftersom den delvis också rör sig bort från demokratiska ideal. Vi har lång erfarenhet av arbete i skolan och på lärarutbildningar och bekymras av hur synen på kunskap förändrats över tid. Värdeförskjutningen begränsar flexibilitet i undervisningen, minskar möjligheterna för det deliberativa samtalet (Englund 2000) och därmed förutsättningarna för kritiskt tänkande. I linje med detta ser vi att arbetet med demokratiska värderingar blir viktigare. Inte minst som motstånd mot populism och konspirationsteorier som enkelt sprids med bristande förmåga till kritiskt tänkande och egen reflektion.

Vi har valt att närma oss denna förskjutning av värden med en praktisk blick där det demokratiska handlandet i undervisning är det centrala. Ett handlande som främst förstås utifrån studenters möjligheter till inflytande, förmåga till perspektivbyte och tolerans för olikheter i undervisningen (Liedman, 2000). Liknande förståelse finns i resonemang om handlingskompetenser där initiativförmåga och ansvarstagande är centrala (Sörlin, 2000) och som förmåga att kritiskt kunna granska det egna sammanhanget och förmåga att sätta sig in i andras (Bergström, 2000; Gustavsson, 2000). Universitet och lärarutbildningar har även ett demokratifostrande uppdrag att främja det kritiska tänkandet (Tham, 2000). Därför frågar vi oss också om studenter verkligen tränar sin handlingskompetens som medaktörer i sin utbildning och sin förmåga till kritiskt tänkande?

Både i Sverige och internationellt tycks utbildningsforskning i vår tid sträva efter evidensbaserad där frågor om högre effektivitet och bästa praktik är centrala (Alvunger & Wahlström, 2018). Förhållningssättet bär en idé om att erövrandet av kunskap är något som kan effektiviseras. Fokus hamnar på prestation och måluppfyllelse, där kunskap blir en produkt som ska konsumeras (Lundahl & Olson, 2013). Kursplanernas mål stärker transparensen och synliggör vad studenter kan förvänta sig av en kurs eller utbildning. De är också juridiska dokument som är förankrade på olika nivåer inom universitetet. Tydliga mål underlättar även utvärderingen av hur effektiv en utbildning är. Samtidigt skapar de förändringströghet och en rörelse bort från det flexibla, i varje fall när målen är alltför detaljerade. Risken att "we value what we measure instead of measuring what we value" (Biesta, 2011, s. 33) är då överhängande och möjligheten till reellt inflytande för elever och studenter minskar. I förhållande till att skolan är den plats där nya generationer ska fostras utifrån humanistiska och demokratiska ideal (Österman, 2016) blir det viktigt att hantera hur effektivitetstanken och demokratisk fostran är möjliga att kombinera, inte minst i lärarutbildningarna där blivande lärare förbereds för sitt framtida arbete i skolan.

I Sverige deklarerar Högskoleförordningen (1993:100) också att demokratiska värderingar och mänskliga rättigheter ska ingå i alla lärarutbildningar, kunskaper som också utgör en viktig resurs för skolans långsiktiga förändringsarbete (Carlgren, 2015). Blivande lärare förväntas ha kunskap både *om* demokrati och *i* demokrati; det vill säga att de ska kunna bidra till inkluderande miljöer i skolan, som är öppna för olikheter och som bidrar till kritisk medvetenhet och ömsesidiga relationer (Bettez & Hytten, 2014). I förlängningen ska dessa kunskaper ge lärarstudenterna en grund för att

arbeta mot våld, förtryck och diskriminering med sina kommande elever i skolan, vilket i nästa steg ska kunna gagna hela samhället (Aspán & Elvstrand, 2014; Hytten, 2009; Pring, 2007). Kraven på att bidra till ett öppet och demokratiskt samhälle finns självklart både på lärarutbildningarna och i skolan (Biesta, 2011; Kaur, 2012; Segerholm, 2016).

Det vi frågar oss är om den värdeförskjutning som skett i samhället och inom utbildning innebär ett dilemma (Brown, Puckett, Barry & Hei Ku, 2021) genom att demokratiska värden, som exempelvis möjlighet till inflytande, ömsesidiga samtal och kritiskt tänkande, har svårt att kampera ihop med ökad målstyrning, evidensbaserad och effektiviserat lärande. Det finns ett glapp mellan demokratiska värderingar i en skola för alla och de rationaliteter som styr kunskaper som premieras i praktiken, som blivit alltmer problematisk eftersom sättet som utbildning görs på också blir dess resultat (Pring, 2007). Vi vill utifrån detta peka på att undervisning i allra högsta grad är en filosofisk aktivitet.

I föreliggande fallstudie är syftet att undersöka hur demokratiska värden tas i anspråk av lärarstudenter och lärare i lärarutbildningen som demokratiskt rum. Resultaten bidrar till att synliggöra hur demokrati görs eller inte görs. Behovet av den här typen av studier är angeläget därför att de visar på konsekvenser som nuvarande styrning får för demokratisk fostran och för hur demokrati konkret kan göras. Det finns dessutom ett underskott på empiriskt grundad forskning om hur demokrati kommer till uttryck i lärarutbildningens praktik (Allan, 2010; Patton & Parker, 2017; Zeichner et al., 2015). Det är i undervisningen som politiken görs till praktik (Sandén, 2021).

Vi söker svar på följande forskningsfrågor:

- Hur görs inflytande, ömsesidiga samtal och kritiskt tänkande av lärarstudenter och lärare i lärarutbildning?
- Hur kan förändringen av demokrati i lärarutbildningen förstås?

## Demokratiskt handlande i lärarutbildningar – en utblick

Demokratiskt handlande kan förstås som att demokrati är något som görs genom att studenter och lärare agerar demokratiskt (Iverson & James, 2010). I ett sådant perspektiv är det inte tillräckligt att ha kunskap om demokrati eller förståelse för att det krävs engagemang. Vad som krävs är medvetenhet om det egna ansvaret, samt mod och förmåga att handla demokratiskt. *Doing democracy* är en term som ibland används för att beskriva demokratiskt handlande (Boyle-Baise, 2003) där studenter identifierar sig som aktiva och deltagande och som villiga att försöka skapa engagemang hos sina framtida elever. Ett demokratiskt handlande fångar också in vikten av att förstå andras perspektiv (Porfilio & Malott, 2011). För att lärarstudenter i sitt framtida yrke ska kunna *göra demokrati* med sina elever krävs att de redan under sin utbildning får den kunskap och de verktyg som behövs.

Dimensioner av hur demokrati kommer till uttryck inom utbildning kan också knytas till perspektiv på lärande och de lärande. Att närma sig utbildning som något deliberativt och aktivt gör studenterna till medskapare av kunskap (Gachago, Condy, Ivala & Chigona, 2014; Lanahan & Phillips, 2014). En deliberativ undervisning tillåter exempelvis studenter att uttrycka skilda åsikter och understryker rätten att göra det i det heterogena klassrummet (Harell, 2019; Kaur, 2012). Likaså inställningen att utbildning inte handlar om överföring av färdig kunskap eller är något neutralt, utan alltid är politiskt (Brown, Puckett, Barry & Hei Ku, 2021; Dadvand, 2015; Gachago, Condy,

Ivala and Chigona, 2014; Zyngier, 2012). Resultatet av utbildning som överföring blir att studenter oreflekterat ansluter till rådande mera passiva och neutrala kunskapsparadigm. Till skillnad mot när utbildning ses som politisk, vilken då skapar förutsättningar för studenter att bli kritiska, kreativa, och ger dem verktyg att förändra (Gachago, Condy, Ivala and Chigona, 2014; Iverson & James, 2010). En demokratisk undervisning förhindrar även att studenter endast är observatörer och gör dem istället till deltagare (Porfilio and Malott, 2011). Genom att studenter får erfarenheter av olika sätt att arbeta med demokrati under sin utbildning, får de också verktyg att arbeta demokratiskt i sin kommande yrkesprofession och verktyg att förändra samhället (Boyle-Baise, 2003).

Problematiken handlar inte enbart om en värdeförskjutning som skett i samhället, utan även om att policyplanernas ambitioner om demokratisk utbildning och fostran inte alltid sipprar ner genom utbildningssystemen och blir synliga i klassrumspraktiken (Harber & Serf, 2006; Schostak, 2014). Detta ökar behovet av att stödja de blivande lärarna så att de blir aktiva och får verktyg att utmana i debatten om skolans styrning (Brown, Puckett, Barry & Hei Ku, 2021) och får mod att arbeta demokratiskt i undervisningen (Gachago, Condy, Ivala & Chigona, 2014; Lanahan & Phillips, 2014).

Demokrati i lärarutbildning i ett internationellt perspektiv har också utforskats med hjälp av begreppen *smal* (thin) och *bred* (thick) demokrati. En smal demokratifostran handlar exempelvis om att lära sig hur man gör när man röstar och att träna förmågan att lyssna och samarbeta (Lanahan & Phillips, 2014; Zyngier, 2011; Zyngier et al., 2015). Här relaterar demokrati till en strävan efter att människor ska integreras i rådande samhällssystem och känna sig bekväma i rådande demokratiska procedurer. En bred demokrati kännetecknas istället av att studenter ska bli kritiska, kreativa och delaktiga i förändringar, att de ska producera kunskap och sträva efter maktutjämning mellan lärare och studenter (Zyngier, 2011; Jenlink, 2017). En bred demokratisyn har en bredare ambition med strävan att skapa hållbarhet, inflytande och ett kritiskt förhållningssätt inte endast inom utbildning utan också i samhällets olika delar.

Demokrati i lärarutbildningar kan även förstås i relation till nyliberala idéer (Zyngier et al., 2015). Att studenterna får lära sig *om* demokrati men inte alltid att arbeta *för* demokrati kan ses som en sådan influens, liksom att demokratiarbetet inte inriktas på att skapa en kritisk student eller samhällsmedborgare. Nyliberala influenser i lärarutbildningarnas demokratiarbete är problematiskt eftersom studenten i detta perspektiv transformeras till en konsument som har rätt att kräva resultat för sin investering av tid och pengar (Jenlink, 2017). Här uppenbarar sig en risk att den centrala kunskapsbildningen och studenternas egna ansvar för sin utbildning delvis går förlorade.

## METOD

Vi har genomfört en pilotstudie för att undersöka hur demokratiska värden gestaltas av lärarstudenter och lärare i lärarutbildningen som demokratiskt rum. Studien utformades som en etnografisk fallstudie (Ragin & Becker, 1992), vilket gjorde det möjligt att studera ett generellt fenomen, som i vårt fall demokratiska handlingar, i en avgränsad kontext (Lahan & Philips, 2014). Eftersom studiens fokus är kopplat till själva genomförandet av lärarutbildning och vilka gemensamma *demokratiska handlingar* som sker i rummet kunde samtliga undervisningspraktiker inom lärarutbildningen ha valts. Vi valde slumpmässigt ett kurstillfälle i en kurs inom grundlärarprogrammet. Empiri producerades genom deltagande observation och ostrukturerade samtal. Vi deltog i en föreläsning, pratade med studenternas under deras lunchpaus samt deltog i ett

efterföljande seminarium. Under föreläsningen satt en av oss längst fram i rummet och en av oss längst bak i rummet för att kunna observera vad som pågick på olika platser i föreläsningssalen. Samtliga aktiviteter ägde rum under en dag. Tre lärare och 65 studenter deltog i undervisningen, varav 19 av studenterna och en lärare pratade med oss i spontana samtal i direkt anslutning till observationerna. Vi har båda lång erfarenhet som lärarutbildare, mellan 12–15 år var, och har undervisat i en mängd olika kurser i lärarutbildningarnas olika inriktningar under dessa år. Möjligheten att som lärarutbildare få byta position och också vara observerande forskare, och gemensamt få reflektera över studiens resultat gör det möjligt att betrakta välbekanta situationer på nya sätt och generera en ny förståelse. Det är något som också kännetecknar etnografiska studier (Atkinson & Hammersley 2007).

För analysarbetet hämtade vi inspiration från Ehn och Löfgrens (2012) kulturanalys vilken fokuserar på hur erfarenheter, känslor och sinnesstämningar tar sig uttryck i olika situationer. Kultur ses som ett kollektivt medvetande där enskilda individer agerar i relation till oskrivna regler och i relation till vad som förväntas av dem. Skeenden uttrycks i handlingar, språk, gester, känslor, tänkande, kroppar, kroppsspråk, fysiska föremål och miljöer, symboler och ritualer (Ehn & Löfgren, 2012). Utifrån ett sådant perspektiv förstår vi den lärarutbildning som vi genomförde fallstudien vid, som en specifik kultur. Vi använde Prings (2007) tolkning av Dewey syn på vad som skapar en ”community (s. 116)”, vilken skulle kunna förstås som det demokratiska rummet. Nödvändiga villkor enligt Pring är, ömsesidig respekt, några gemensamma värderingar och en öppenhet att lyssna och lära av andra. Det handlar inte om att ha samma åsikt, men likväl att lyssna på och visa intresse för den andre, att ta ansvar för och bidra med egna uppfattningar i det gemensamma sammanhanget. Analysen innebar att identifiera och beskriva situationer där ömsesidigt handlande ägde rum eller inte ägde rum, för att undersöka på vilka sätt lärarutbildningen kan ses som ett demokratiskt rum. En bärande tanke var att även brist på och frånvaro av ömsesidigt handlande var av intresse för att förstå det studerade fenomenet. I analysen identifierades situationer där lärarstuderande respektive läraren fick eller inte fick inflytande, situationer där ömsesidiga samtal pågick respektive inte pågick, samt situationer och uttalanden av lärarstuderanden och lärare där kritiskt tänkande blev synligt, eller inte blev synligt. Fokus var att beskriva både studenters och lärares *språkliga* och *kroppsliga* handlingar, samt vad som kunde tänkas initiera dessa. Fältanteckningar, i form av stödord och korta beskrivningar av centrala händelser, fördes av båda observatörerna. I direkt anslutning vidareutvecklade vi anteckningarna var för sig och ur minnet, genom att väva in fler detaljer i beskrivningarna.

Senare lästes alla beskrivningar noggrant igenom upprepade gånger. Vad som skulle kunna kallas associativa aspekter av demokratiska handlingar eller frånvaro av demokratiska handlingar i olika situationer började skrivas fram. Fältanteckningarna lästes igenom igen. De identifierade sekvenserna speglades mot våra egna erfarenheter från andra liknande undervisningssituationer som vi deltagit i under vår tid som lärarutbildare. Vi skapade inte nya situationer, men vår erfarenhet kunde fördjupa vår förståelse av vad som hände i de situationer vi observerade. Strävan var att skriva fram fylliga beskrivningar för att fånga komplexiteten i vad som pågick i de valda sekvenserna. Genom att ha en pågående dialog mellan oss som forskare, mejlade vi fram komplexa och mångfacetterade situationer där de undersökta aspekterna blev synliga. Studiens deltagare informerades om undersökningen och dess fokus, att materialet från observationerna kommer att hanteras konfidentiellt. Deltagarna gavs möjlighet att avböja att delta genom att kontakta oss under pausen, så att vi kunde ta bort beskrivningar ur det empiriska materialet som berörde dem. Eftersom

materialet också är tolkat utifrån vår samlade erfarenhet som lärarutbildare förändras de valda situationerna och resultatredovisningen blir i stor utsträckning ett pågående narrativ som skrivs fram som en berättelse, med hjälp av fältanteckningar och återkommande gemensamma reflektioner och analyser.

## RESULTAT - LÄRARUTBILDNINGEN SOM DEMOKRATISKT RUM

Resultaten presenteras i tre delar. I den första görs en empirinära analys där vi beskriver olika aspekter av det demokratiska görandet i lärarutbildning, för att svara på forskningsfrågorna om hur inflytande, ömsesidiga samtal och kritiskt tänkande görs, samt hur görandet av demokrati kan förstås. Resultaten handlar både om vad som visar sig, och vad som saknas. I del två presenterar vi resultat som visar på betydelsen av engagemang för det demokratiska görandet, och i del tre presenteras betydelsen av ömsesidighet för det demokratiska görandet. Kursiverad text är utdrag från dessa berättelser som vuxit fram ur våra fältanteckningar, som har genererats både från observationer och samtal med studenter. Text som inte är kursiverad är våra reflektioner och analyser.

### Demokratiskt görande i undervisning

*Utanför föreläsningssalen är aktiviteterna livliga och många. Studenter pratar, skrattar och gestikulerar glatt. Utrymmet är en hall med ljusa höga fönster utan gardiner och med flera meters takhöjd. Studenterna tar för sig och tycks vara tillfreds med att träffas och prata med varandra. Här märks ett engagemang i deras kroppar och i den slående höga ljudnivån. Ingen av dem tycks lägga märke till läraren som passerar förbi för att låsa upp. Men som på en osynlig signal vänds blicken och stegen mot dörren som ska föra dem alla in i en annan värld.*

I samma stund som studenterna träder in i föreläsningssalen tycks de också kliva in i en underordning. Föreläsningens. Här inne är det andra regler som obemärkt styr studenternas agerande. De drar sig långsamt in till en gemenskap som har andra förväntningar på dem än den som fanns utanför. Tonen i deras prat dämpas och kropparna rör sig mer stilla. Ungefär som när någon klingar i glaset för att hålla tal på festen, det disciplinerar individerna som snabbt tystnar och hittar till sina platser. Luften börjar darra av förväntan inför något som ska hända. Ett intressant tal, ett roligt och underhållande tal, kanske får man höra någon anekdot om jubilarer? Likheter med föreläsningen är många.

Studenternas kroppar disciplineras genom att knyts fast med osynliga band vid varsin stol medan armarna får vila fritt på bordet framför eller i knät. Ljuden de ger ifrån sig är nyanserade och nästan obefintliga. De stänger av ljuden på sin tekniska utrustning. En student som träder in i en föreläsningssal gör sig liten, tyst och medgörlig. Trots att de spridits ut i rummet upphör de att vara enskilda originella individer och förvandlas nu till ett gemensamt student-vi. Kanske en förväntan om ett passivt och lyssnande vi finns i salen.

Studenter skulle i detta sammanhang kunna förstås som individer med underskott. De saknar kunskap och det är därför de deltar i föreläsningen. De är ännu inte utbildade. De har ännu inte den kunskap som krävs för att arbeta som lärare. De har låg status i föreläsningssalen.

*I rummet står drygt trettio bord med tillhörande stolar placerade i täta rader. Studenterna sitter sida vid sida och med borden vända så att de kan ha ögonkontakt med läraren, som å sin sida kan ha kontakt med samtliga 65 studenter. På borden framför sig har de lagt fram sina anteckningsblock, pennor, datorer, mobiltelefoner och/eller surfplattor.*

Initialt visar de flesta studenter sig beredda på att vara aktiva under föreläsningen. De lägger noggrant fram anteckningsblock och pennor, vänder kanske upp en ny sida i anteckningsboken och antecknar datum och föreläsningens rubrik överst på den i övrigt blanka sidan. Det ligger digitala verktyg framför dem. De gör sig redo att skriva ner det som ska komma till dem under föreläsningen. Själva framplöckandet av minnesverktygen förefaller vara en invand ritual, som sker utan någon som helst uppmaning från läraren.

*Läraren har en relativt stor och rymlig plats, denna gång utan upphöjning i rummet, med ett hög och sänkbart bord vilket fungerar som talarstol. Föreläsaren har också möjlighet att få sin egen röst förstärkt med hjälp av teknik. Läraren har även möjlighet att kommunicera via text, bild och ljud.*

Läraren är som studenternas motpol och äger rummet, innehållet och tiden. Den höga statusen visas genom att läraren styr innehåll och upplägg som det passar under den exakt utmätta tid de har tillsammans. Föreläsningen börjar och studenterna vänder sina kroppar och blickar mot läraren som också är centrum för de kunskaper som ska förmedlas under de närmaste två timmarna.

*Studenterna som bara några minuter tidigare var fulla av liv och rörelse har nu tystnat. De lyssnar och tittar på bilderna som läraren visar på vita duken. Läraren pratar med hjälp av mikrofon. Ingen student kan undgå att höra det som sägs. Ljud är påträngande, det går inte att gömma sig. Ljudet finns överallt och går rakt in i märg och ben. Studenterna följer lärarens rörelser och dennes vandrande över främre delen av föreläsningssalen. Den delen tillhör läraren. Det är bara läraren som får vara vänd ut mot alla studenter, och som får bestämma vad som ska ske.*

Föreläsningen hålls av en engagerad lärarutbildare som generöst delar med sig av egna erfarenheter, både från forskning och från sitt eget yrkesliv. Innehållet i föreläsningen är just nu tolerans och läraren talar om vikten av att göra elever delaktiga i sin egen skolgång. Hen talar också om betydelsen av att skapa ett gott klassrumsklimat.

*I början av föreläsningen sker ett misstag och föreläsaren lägger upp fel presentation i bildkanonen, hen inser detta ganska omgående och ber om ursäkt. Ger en personlig förklaring till varför det skedde. Under tiden som föreläsaren rättar till misstaget sprider sig en mera öppen och tillåtande stämning i rummet. Då är det fritt att prata. När föreläsaren väl fått fatt i rätt presentation sänker sig tystnaden över rummet igen.*

Föreläsaren upptäcker förskräckt att föreläsningen påbörjats utifrån fel PowerPoint-presentation och ber upprepade gånger om ursäkt för sitt misstag. Samtidigt gör denna fadäs att stämningen i rummet ändras. Studenterna blir mer uppslupna och börjar vända och vrida på sig. De ser glada ut och börjar också prata lite smått med varandra. Ljudnivån i föreläsningssalen blir allt högre. Vad som görs i rummet förändras radikalt i jämförelse med hur den var när läraren inledde föreläsningen. Studenterna ser engagerade ut i sina olika samtal. Mycket lättad så hittar läraren efter några minuters letande den rätta presentationen och kan starta om föreläsningen utifrån det riktiga underlaget. Nu lägrar sig åter tystnaden i rummet och studenternas samtal avklingar.

Studenterna som sitter i främre delen av salen är de som visar läraren mest uppmärksamhet under hela föreläsningen. Efter en stund börjar studenter som sitter längre bak att ägna sig åt alternativa aktiviteter.

*Parallell aktivitet uppstår på några olika platser i rummet, och studenter vänder sig till virtuella världar. Framför allt i bakre delen har studenter en mer delad uppmärksamhet. Här pågår någon form av kommunikation i olika virtuella världar i princip hela tiden. Några utforskar en ny fotoapp, andra är upptagna av sociala medier.*

Sista raden tycks vara så långt från lärarenergin att kraften inte når ända ner dit. De som sitter där skapar sig utrymme att utforska alternativ till föreläsningens innehåll. Engagemang och aktivitet kring saker som händer i de digitala verktygen blir uppenbar för oss som observerar. Flera av studenterna längst ner i salen blickar fokuserat på självlysande mobilskärmar. De ser förvånansvärt nöjda och upprymda ut.

Ju längre föreläsningen pågår, desto fler studenter vänder sig till alternativa världar. Paradoxalt nog betonas i föreläsningen vikten av att lyssna till alla och att skapa tillfällen för alla att uttrycka sig, men möjligheterna för studenterna att få komma till tals är få.

Hur studenterna placerat sig i rummet tycks också signalera hur intresserade de är av att aktivt delta i föreläsningen. Några av studenterna som sitter i rummets främre del tar de tillfällen till interaktion med läraren som bjuds och svarar på de få frågor som föreläsaren ställer. De tycks ha en viss vana att tala inför större grupper.

*Initialt råder tystnad och uppmärksamhet i rummet, det är endast läraren som talar. Flertalet studenter visar intresse genom att sitta framåtvända med raka ryggar. Efterhand som tiden går sjunker studenter allt längre ner på stolen och placerar huvudet i sina händer med stöd av armbågen på bordet.*

Efterhand som tiden går i föreläsningssalen förändras studenternas kroppar. Den alerthet som syntes i början avtar mer och mer efterhand som tiden går. Mot slutet har nästan alla kroppar sjunkit samman och många huvuden hålls uppe genom att vila lite snett i handflatorna. Detta gäller inte studenterna på sista raden som har förflyttat sitt medvetande till en digital värld där de själva tagit kommando över vad som ska ske. Deras kroppar lyser av lustfylld energi.

Vid några tillfällen under föreläsningen ska studenterna tala i mindre grupper, så kallade bikupor. Studenterna diskuterar då kring en fråga som läraren initierat. När tiden för bikupan är slut får några grupper berätta hur de pratade. Engagemanget i de små grupperna är inte så stort och det är inte så många av dem som vill återberätta vad de pratade om för den stora gruppen.

Studenternas röster hörs också starkt vid några tillfällen. Exempelvis har en student en fråga om kursens examinationsuppgift. Den påstås vara otydlig och enligt studenten krävs därför några förtydliganden från läraren. Frågan gör så att det också händer något med övriga studenters aktiviteter i rummet. Den stora gruppen med studenter skärper sina sinnen och en odelad uppmärksamhet riktas otvetydigt mot läraren. Riktningen och engagemanget i uppmärksamheten skiljer sig från den som studenterna visat tidigare under föreläsningen. Nu är musklerna i kropparna på spänn, blickarna intensiva och deras gestalter vittnar om tydlig viljeriktning och beslutsamhet. I den diskussion som inleds tycks inte längre läraren vara privilegierad eller ha kontroll över talutrymmet.



*Fler studenter höjer sina röster och kräver tydlighet och att läraren ska berätta om "det rätta" sättet att skriva uppgiften på. Ord som luddigt, oklart, flummig, diffus och svävande svingas i luften samtidigt som studenterna beskriver sig med ord som osäkra, villrådigga och oroliga. Engagemanget i gruppen är slående. Den ordning som varit rådande under nästan två timmar är som bortblåst. Istället är det i det närmaste en kaotisk aktivitet som råder. Röster höjs. Aktiviteten fokuseras på en enda sak: att få veta "det rätta" sättet att skriva uppgiften på.*

De tidigare så disciplinerade studenterna är som bortblåsta. De som satt tysta och följde med i lärarens uttömmande berättande under föreläsningen och endast talade när de blev tillfrågade är nu som förbytta. Även studenterna i nedre delen av salen vänder sig bort från de alternativa digitala världar som tidigare dragit till sig deras uppmärksamhet. Nu visar hela gruppen studenter en helt annan beslutsamhet och ett stort engagemang, och flera av dem är mycket bestämda över att uppgiften i kursbeskrivningen behöver förtydligas. Inlevelsen syns i deras kroppar, i det yviga gesterna och i att tal-arenan känns för liten för alla som vill yttra något. Många har något att säga och en stark energi präglar den gemensamma aktiviteten i salen.

När vi som observatörer blickar ut över studentgruppen är de till det yttre en relativt homogen grupp studenter. Många befinner sig i ungefär samma åldersgrupp även om det finns några enstaka undantag. När vi samtalar med några studenter framkommer skillnaderna mer. De berättar att de som studenter har olika syften med sin utbildning och att förkunskaperna varierar stort. Stundtals upplevs det frustrerande säger studenterna, bland annat genom att de inte kan gå vidare i sin egen kunskapsutveckling på grund av andras bristande förkunskaper.

*Ett krav från utbildningens sida, säger en av studenterna, är att vi ska vara närvarande vid aktiviteter som är schemalagda, hen säger också att det alltid är frågan om obligatorisk närvaro som ställs först i en ny kurs.*

Dessa studenter uttrycker ett visst missnöje över att de har studiekamrater som tycks vilja delta i utbildningen så lite som möjligt. Vi uppfattar att studenterna vi pratar med tycker det är något pinsamt att regelverket runt kursen hamnar i fokus istället för kursinnehållet när de startar en ny kurs. Att studenter inte prioriterar att närvara vid schemalagda kursmoment kan ha flera orsaker. Det som blir intressant för vår del är att studenterna lägger så stor vikt vid problemet. De talar mycket om detta. Det skulle kunna vara så att de vill framstå som duktiga studenter, som gärna talar om kursinnehåll och som även med självklarhet går på alla moment som erbjuds under en kurs. Kanske för att vi forskare ska tycka att de är "bra" studenter. Det kan också vara så att studenter som inte närvarar skapar en sämre utbildning för de som är på plats eftersom onödig tid får läggas på att hitta lösningar för de som inte närvarar. Det är också möjligt att studenterna som är på plats känner sig duktiga när de får gnälla över de som prioriterar annat. Irritationen över den acceptans som finns bland lärarna i relation till de studenter som inte deltar i erbjudna aktiviteter i en kurs fungerar demoraliserande. Förhållningssättet sänder signaler om att det inte spelar så stor roll om studenter deltar eller ej. Studenterna reagerar genom att gnälla, men har inget inflytande. Regler som finns men inte följs skapar instabilitet i undervisningen.

*Enligt några studenter är kraven på deras aktivitet i föreläsningar och seminarier många gånger låga. När någon kommer för sent passerar detta nästan obemärkt förbi. Det är ok att komma försent och det går att sitta passiv utan att delta.*

Högre adekvata krav i undervisningen efterfrågas av studenterna vi talar med. De önskar självklar närvaro vid de lärarledda undervisningsmomenten. Om någon kommer försent tycks de vilja att detta ska uppmärksammas av läraren. Inte passera obemärkt. Dessutom anser de att det är viktigt att lärare ställer krav på studenternas aktiva deltagande under seminarier. De säger att ingen ska kunna delta passivt. Vi tänker att studenterna här talar om kraven från lärarnas sida och att lärarens uppgift också är att se till att alla studenter är aktiva på något sätt.

Vänder vi blicken mot lärarna kan det finnas olika skäl till deras "mjuka" hållning både när det gäller närvaro och aktivt deltagande. Det är lätt att tänka sig att det finns en rädsla för dåliga kursutvärderingar för att de varit för hårda, en osäkerhet kring vad de faktiskt kan kräva av sina studenter, eller möjligtvis en passivitet som resultat av ett högt arbetstryck. Oavsett orsak bidrar otydlighet kring regelsystemet till ett energiläckage.

## Engagemangets betydelse för demokratiskt handlande

Studenterna som deltar i de undervisningsmoment som vi observerar är aktiva och engagerade i några situationer, även om de till största del intar mer passiva positioner. Det är under passager när de involveras och ges möjligheter att uttrycka sina åsikter, som den sociala interaktionen kan betraktas som demokratisk. När de står utanför föreläsningssalen och väntar på att de ska bli insläppta, när läraren av misstag börjar föreläsa utifrån fel PowerPoint, när läraren ställer frågor, samt i samband med att en av studenterna lyfter frågor om kursens examinationsuppgift. Vi frågar oss vad det är som gör att deras deltagande blir så engagerat just i dessa situationer.

När de väntar på att bli insläppta är deras uppmärksamhet riktade mot varandra. Det finns inga krav på vad innehållet i samtalet ska handla om. De skapar sig en privat arena på universitetet som många av dem också ger uttryck för att ha kontroll över. Vi får intrycket att det är en uppsluppen stämning med mycket skratt och ganska hög ljudvolym i alla de smågrupper som bildats utanför salen. Det visar att studenterna är kapabla att engagera sig och att de vill ha inflytande i samtal. Att de blir så mycket tystare när de kliver in i föreläsningssalen beror alltså inte på att det är en grupp passiva och blyga studenter. Istället förstår vi situationen som att det är just föreläsningen som sammanhang som lägger sordin på studenternas aktiviteter. Genom åren på lärarutbildningen har de anpassat sig till de implicita förväntningar som råder. Förväntningar som materialiseras i salens inredning; en väl avgränsad yta i den främre delen som är lärarens tillsammans med flera rader av bänkar för studenterna som är vända mot denna lärarens yta. Rummet skapar förväntningar på läraren att vara den som står i centrum för händelserna och att vara den som förmedlar kunskaper till de lyssnande studenterna. Studenterna deltar i en väletablerad föreläsningsskultur som sedan länge dominerat inom högre utbildning. Det betyder att rollerna och upplägget är förhållandevis förutsägbart. Följden blir att om lärare eller studenter vill göra något som avviker krävs en aktiv arbetsinsats som även måste räkna med motstånd från de som vill vidmakthålla rådande ordning.

Några minuter in i föreläsningen så händer något oväntat som gör att engagemanget bland studenterna ökar. Läraren börjar sin föreläsning med fel PowerPoint. Studenterna börjar prata med varandra och det uppstår en viss uppsluppenhet samtidigt som de ser mer avslappnade ut. Att detta misstag får en sådan betydelse kan ha flera förklaringar. För det första, när något oväntat händer finns det ju exempelvis ingen färdig roll-lista att hålla sig till. En ny situation, kan därför lätt få människor att bryta invanda gamla beteendemönster. Möjligtvis är det just detta som får studenterna att öppna upp och börja samtala med varandra och läraren. För det andra, när en person

som är den självklara ledaren i ett sammanhang misslyckas med något naggas makten i kanten och deltagarna kan känna sig stärkta. Klimatet blir mer tillåtande. Kanske för att acceptansen för misslyckandena visar sig starkare när något inte blev som alla förväntade. Det tillåtande klimatet, där många röster ges plats och där varje yttrande respekteras är väsentlig för att förstå hur demokrati kan komma till uttryck i undervisningen. Det handlar om att utveckla en kultur där studenters engagemang och delaktighet tas för självklar.

Läraren gör också flera försök att bryta tystnaden och göra studenterna mer delaktiga. Hen ställer frågor till dem och ger dem utrymme att i mindre grupper diskutera olika frågeställningar. Då kan vi som observerar se att engagemanget inom den stora studentgruppen i föreläsningssalen ökar, främst för de som sitter längst fram. Studenterna i främre halvan deltar aktivt i samtal vid flera tillfällen då de uttrycker sina synpunkter och lägger fram resonemang i olika frågor. Detta gäller både i hela gruppen och i de mindre bikiporna. Frågorna vi ställer oss är om deras engagemang beror på att de råkat hamna långt fram i salen och att de då också enklare kan känna sig delaktiga, eller om det är så att dessa studenter valt att sätta sig långt fram för att de är mer engagerade. Behovet av att det ges återupprepade möjligheter till engagemang i undervisningens upplägg är tydligt, men det räcker inte bara med engagemang för demokratiska handlingar ska ske. Något mer behövs.

## Ömsesidighetens betydelse för demokratiskt handlande

Det tillfälle då flest studenter ger sig in i en diskussion under våra observationer är när examinationsuppgiften hanteras. Studenterna som yttrar sig tycks vara överens om att uppgiften behöver bli tydligare så att de vet vad som är *det rätta* sättet att skriva den på. Som lärarutbildare har vi vid många tillfällen också mött studentgrupper som tyckt att en uppgift eller examination varit alltför luddigt beskriven i en studiehandledning. Att reflektera över varför detta väcker stort engagemang är spännande. Studenterna å ena sidan, efterfrågar en hög grad av tydlighet i de förväntningar på prestation som de anser ska finnas inskrivna i uppgifterna. Läraren å andra sidan, har lämnat en del aspekter öppna så att studenterna själva ska kunna göra olika val och bestämma över vissa saker i uppgiften. Dock skapar detta osäkerhet i studentgruppen. Varför? Att kunna hantera en öppen uppgift, där man som student har många val att göra kräver också att studenter kan försvara sina val. Därför behöver studenter också få träna sig i att uttrycka sig och att motivera sina idéer i andra sammanhang. Att organisera undervisning i linje med detta kan sägas ge studenter möjlighet att ta eget ansvar för sin utbildning, något som också ligger i linje med att utbilda lärarstudenter som förbereds för demokratiskt handlande i skola och samhälle. De tar ett ansvar för sin egen bildning och även för fostran av sina kommande elever.

Enligt studenterna vi samtalat med är ofta en av de första frågorna i en ny kurs, en fråga om vilka undervisningsmoment som är obligatoriska. Även denna fråga kan, i likhet med frågan om examinationsuppgiften, förstås utifrån ett studentperspektiv där just tydlighet i prestation efterfrågas. Studenter som önskar större tydlighet för att förstå vilka förväntningar som finns på dem. I resonemanget som studenterna i intervjun för finns inget som handlar om varför de förväntas närvara. Det talar om reglerna. Innehållet i samtalet fokuserar reglerna för när studenter förväntas närvara eller ej. Att kvaliteten i utbildningen kan handla om deras egen delaktighet kommer i det här perspektivet inte på tal. Istället tar regelstyrningen över på bekostnad av ett ansvar från studenternas sida. En delaktighet som skulle kunna ses som självklar i all demokratisk fostran. Konsekvensen blir en utbildning som skapar studenter som inte förstår att aktivt deltagande i

undervisningen är en del av ett demokratiskt handlande, där varje student tar ett personligt ansvar för sin utbildning.

## DISKUSSION – FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR ATT GÖRA DEMOKRATI I LÄRARUTBILDNING

Resultaten visar att både engagemang och ömsesidighet är en utmaning för en demokratisk undervisning inom lärarutbildning. När det gäller utformningen och graden av studenters inflytande, visar vår studies resultat att det till största del är läraren som driver och styr, vilket också studenterna tycks förvänta sig. Studenterna vill inte och tycks heller inte vara vana att själva styra sin utbildning, något som visar sig bland annat när studenterna ges möjlighet att vara med om att utforma sin egen examinationsuppgift. I stället förknippas detta med att läraren är otydlig. Om vi försöker förstå lärarens handlingar som ett försök att göra studenterna till aktiva medskapare i en deliberativ undervisning (Gachago, Condy, Ivala & Chigona, 2014; Lanahan & Phillips, 2014) uteblir framgången. Resultaten pekar främst ut studenternas förväntningar som ett hinder, eftersom de inte tycks vara vana vid ett aktivt inflytande. Därmed kan de heller inte ta vara på sin rätt att uttrycka sina åsikter, vilket förespråkas när det gäller det heterogena klassrummet (Harell, 2019; Kaur, 2012). Trots lärarens ambitioner om att göra undervisning och lärande förhandlingsbart och därmed politisk (Brown, Puckett, Barry & Hei Ku, 2021; Dadvand, 2015; Gachago, Condy, Ivala and Chigona, 2014; Zyngier, 2012), får den karaktären av att det är överföring av kunskap som är det centrala. Studenternas önskan om tydlighet i instruktioner skapar också i viss mån en oreflekterad praktik där studenterna blir observatörer utan inflytande i en praktik som styrs av läraren. Undervisning som en politisk aktivitet (Gachago, Condy, Ivala and Chigona, 2014; Iverson & James, 2010) är heller inget som låter sig genomföras utan förberedelse. För att studenter ska kunna agera kritiskt och kreativt, och därmed politiskt, krävs förståelse för vad ett sådant handlande innebär. Något som också förpliktigar till engagemang och ett gemensamt ansvar för den utbildning man deltar i. I våra resultat skönjer vi en brist på medvetenhet om det egna ansvaret hos studenterna, något som framhålls som en förutsättning för att kunna arbeta demokratiskt (Iverson & James, 2010). Att vara aktiv och deltagande är även viktigt i förhållande till att som blivande lärare kunna skapa engagemang och *göra demokrati* med sina framtida elever (Boyle-Baise, 2003).

Utifrån resultaten anar vi också att det finns en del insatser som kan behöva genomföras i lärarutbildningarna. Ett första steg kan vara att väcka liv i diskussionen om hur demokratiskt handlande kan komma till uttryck i en undervisningspraktik. Därefter att peka ut vilka aspekter av demokrati som skulle gagna undervisningen i lärarutbildningen. Exempelvis att det handlar om studenters möjligheter till inflytande, förmåga till perspektivbyte och tolerans för olikheter i undervisningen (Liedman 2000). Resultaten i vår studie visar att engagemang och ömsesidighet, från både studenter och lärare, är en förutsättning för att det demokratiska handlandet ska kunna förstärkas. Något som också ligger i linje med att utveckla handlingskompetenser (Sörlin, 2000) och förmåga att sätta sig in i andras perspektiv (Bergström, 2000; Gustavsson, 2000).

Det paradoxala är att det verkar vara svårt att utbilda studenterna i demokratiskt handlande, trots alla styrande utbildningsmål om demokratiska värden och förhållningssätt, som är noggrant formulerade i olika utbildnings- och kursplaner. Möjligtvis utgör demokratibegreppets komplexitet, och behovet av att bryta ner begreppet och göra det förstäligt i relation till det som sker i undervisningen, ett hinder i detta arbete. Ytterligare ett hinder kan utgöras av den nyliberala

värdeförskjutningen inom utbildning, med förutsägbarhet, transparens och tydligt formulerade mål (Segerholm, 2016), som motarbetar de demokratiska idealen genom ett icke flexibelt förhållningssätt till utbildning. Vi som lärarutbildare med mångårig erfarenhet kan också vittna om att det finns en uppenbar problematik, när policyplaners ambitioner om demokratisk utbildning och fostran ska sippra ner genom utbildningssystemen och bli synliga i klassrumspraktiken, vilket även Harber & Serf (2006) och Schostak (2014) lyfter fram. Här efterfrågar vi också, i linje med Brown, Puckett, Barry och Hei Ku (2021), Gachago, Condy, Ivala och Chigona (2014) och Lanahan och Phillips (2014), ett ökat stöd för blivande lärare så att de får kunskaper och mod att arbeta demokratiskt i sina kommande undervisningspraktiker. En undervisning som då närmar sig en förståelse av demokrati som *bred* (Zyniger, 2011; Jenlink, 2017), vilken kännetecknas av ett fokus på att studenter ska tränas till att bli kritiska, kreativa och delaktiga i skapandet av kunskap, samt av en strävan efter maktutjämning mellan lärare och studenter.

En annan problematik som framträder i resultat är att lärarutbildningens fysiska rum bär på en föreställning om att det är kunskapsöverföring som ska ske, inte en deltagarorienterad undervisning. Att lokaler ofta utformas av andra yrkesgrupper inom universitetet än undervisande personal, kan vara en orsak då de mer undantagsvis har pedagogisk kunskap. När de fysiska rummen då byggs med ekonomiska och administrativa logiker (Ackesjö, Persson & Lago, 2022) får det kontraproduktiva följder för lokalernas utformning och inredning. Detta kan även gälla andra aspekter av undervisningen som val av lokaler, schemaläggning och att fortlöpande arbeta med en alltför omfattande framförhållning i tid som anpassas mera till den administrativa organisationens logik, än till att stödja undervisande personal i deras professionella pedagogiska arbete. Det sistnämnda ligger dock utanför denna artikels ambitioner.

Demokratisk undervisning handlar utifrån våra resultat om betydelsen av engagemang och ömsesidighet. Även Pring (2007) lyfter fram dessa aspekter och för in studenters och lärarutbildares gemensamma ansvar för utbildningen som något centralt. Det betyder att demokratisk fostran som medveten riktning blir en angelägenhet både för studenter och lärare, eftersom demokrati är något levande som sker i mötet mellan människor. Utifrån resultaten i vår studie, vilka liknar många situationer vi känner igen från vår erfarenhet av egen och andras undervisning, är demokratisk fostran inget som dominerar lärarutbildning idag. Det vi ser är framför allt en avsaknad av förutsättningar för att bedriva en deltagarorienterad och därmed mer demokratisk undervisning.

En demokratisk undervisning sker när studenter får verktyg för självreflektion, förståelse och möjligheter till insikter att vi tillhör ett pluralistiskt samhälle. Med andra ord, en undervisning som tar till vara studenters engagemang, genom ömsesidiga handlingar i ett gemensamt ansvar för utbildningen. Studenter och lärarutbildare behöver ges förutsättningar att kunna hantera pluralism och utveckla förmåga till kritiskt tänkande för att kunna inta någon annans perspektiv. En demokratisk undervisning skulle kunna beskrivas som en undervisning vilken utgår från ett ömsesidigt ansvarstagande, som genomsyras av en prövande hållning där utveckling av former och strukturer sker, vilka iscensätter utbildning på ett sådant sätt att den också verkar för demokratiska samhällen. Nussbaum (2018) formulerar ett återkommande uppdrag, då vi lever i en föränderlig värld, ett uppdrag som riktar sig inte bara till lärarutbildning, utan till all högre utbildning.

*Political deliberation can proceed well in a pluralistic society – if citizens have sufficient respect for their own reasoning and really care about the substance of ideas and the structure of arguments (s. 150).*

Ett ständigt pågående samtal om hur demokrati görs är en förutsättning för demokrati, och det börjar alltid lokalt. Lärare har oftast en uttalad strävan efter att erbjuda studenter utbildning av hög kvalitet, men när det gäller det demokratiska görandet tillsammans med studenterna, så tycks det marginaliseras därför att demokratiska aspekter inte så lätt låter sig inkluderas inom ramen för det förväntade, i varje fall inte för närvarande.

## TACKORD

Vi vill tacka Forskningsmiljön SITEs seminarium vid Linneuniversitetet, för konstruktiva kommentarer då vi var i ett tidigt skede av processen.

## REFERENSER

- Allan, J. (2010). The inclusive teacher educator: spaces for civic engagement. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(4), 411–422. <http://10.0.4.56/01596306.2010.504359>
- Alvunger, D., & Wahlström, N. (2018). *Den evidensbaserade skolan: Svensk skola i skärningspunkten mellan forskning och praktik*. Natur & Kultur.
- Aspán, M., & Elvstrand, H. (2014). Delaktighet i skola. I R. Thornberg & E. Johansson (Red.), *Värdepedagogik. Etik och demokrati i förskola och skola*. Liber.
- Atkinson, P., & Hammersley, M. (2007). What is ethnography?: In *Ethnography: Principles in Practice* (Third edit, Vol. 10, pp. 1–288). <https://doi.org/10.2307/2070079>
- Bergström, Y. (2000). En läsning av Martha Nussbaums Cultivating Humanity. *Utbildning & Demokrati – Tidskrift För Didaktik Och Utbildningspolitik*, 9(1), 57–72. <https://doaj.org/article/f3740a388dd943b8ab243190755201ed>
- Bettez, S. C., & Hytten, K. (2014). Community Building in Social Justice Work: A Critical Approach. *Educational Studies*, 49(1), 45–66. <https://doi.org/10.1080/00131946.2012.74947>
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv. Good education in the time of measurement*. Liber.
- Boyle-Baise, M. (2003). Doing Democracy in Social Studies Methods. *Theory & Research in Social Education*, 31(1), 51–71. <https://doi.org/10.1080/00933104.2003.10473215>
- Brown, C. P., Puckett, K.e43, Barry, D. P., & Ku, D. H. (2021). The Double-voiced Nature of Becoming a Teacher in the Era of Neoliberal Teaching and Teacher Education. *Action in Teacher Education*, 43(4), 447–463. <https://doi.org/10.1080/01626620.2020.1863283>
- Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Daidalos.
- Dadvand, B. (2015). Teaching for Democracy: Towards an Ecological Understanding of Pre-Service Teachers' Beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(2), 77–93. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n2.6>
- Ehn, B., & Löfgren, O. (2012). *Kulturanalytiska verktyg*. Gleerups.
- Englund, T. (2000). Redaktionellt. *Utbildning & Demokrati – Tidskrift För Didaktik Och Utbildningspolitik*, 9(1), 1–7. <https://doi.org/10.48059/uod.v9i1.661>
- Gachago, D., Condy, J., Ivala, E., & Chigona, A. (2014). “All stories bring hope because stories bring awareness”: Students' perceptions of digital storytelling for social justice education. *South African Journal of Education*, 34(4), 12. <https://doi.org/10.15700/201412052108>
- Gustavsson, B. (2000). Demokrati och utbildning efter det demokratiska ögonblicket. *Utbildning & Demokrati – Tidskrift För Didaktik Och Utbildningspolitik*, 9(1), 73–86. <https://doi.org/10.48059/uod.v9i1.667>
- Harber, C., & Serf, J. (2006). Teacher education for a democratic society in England and South Africa. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 986–997. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.018>
- Harell, K. F. (2019). Deliberative decision-making in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 77, 299–308. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.015>
- Hytten, K. (2009). Deweyan democracy in a globalized world. *Educational Theory*, 59(4), 395–408. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2009.00327.x>
- Högskoleförordningen (1993:100). Riksdagen. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100\\_sfs-1993-100](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100)
- Iverson, S. V., & James, J. H. (2010). Becoming “effective” citizens? change-oriented service in a teacher education program. *Innovative Higher Education*, 35(1), 19–35. <https://doi.org/10.1007/s10755-009-9127-y>

- Jenlink, P. M. (2017). Democracy Distracted in an Era of Accountability: Teacher Education Against Neoliberalism. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 17(3), 163–172. <https://doi.org/10.1177/1532708616672676>
- Kaur, B. (2012). Equity and social justice in teaching and teacher education. *Teaching & Teacher Education*, Vol. 28, pp. 485–492. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.012>
- Lanahan, B. K., & Phillips, M. S. (2014). “It is like putting fire in the children’s hands”: A comparative case study of pre-service teachers’ knowledge of and beliefs about education for democracy in an established and emerging post-conflict democracy. *Compare*, 44(3), 394–415. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.012>
- Liedman, S.-E. (2000). Demokrati, kunskap och fantasi. *Utbildning & Demokrati – Tidskrift För Didaktik Och Utbildningspolitik*, 9(1), 11–26. <https://doi.org/10.48059/uod.v9i1.662>
- Lundahl, L., & Olson, M. (2013). Democracy lessons in market-oriented schools: The case of Swedish upper secondary education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(2), 201–213. <https://doi.org/10.1177/1746197913483684>
- Molander, B. (2000). Universitets- och/eller medborgarutbildning? Några tankar om den vetenskapande och den - i vidaste mening - politiska människan. *Utbildning & Demokrati – Tidskrift för Didaktik och Utbildningspolitik*, 9(1), 27–34. <https://doi.org/10.48059/uod.v9i1.663>
- Nussbaum, M. (2018). Education for citizenship in an era of global connection. In A. Stoller & E. Kramer (Eds.), *Contemporary Philosophical Proposals for the University: Toward a Philosophy of Higher Education* (pp. 145–159). [https://doi.org/10.1007/978-3-319-72128-6\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-72128-6_8)
- Patton, K., & Parker, M. (2017). Teacher education communities of practice: More than a culture of collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 67, 351–360. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.013>
- Porfilio, B. J., & Malott, C. S. (2011). Guiding White Pre-Service and In-Service Teachers toward Critical Pedagogy: Utilizing Counter-Cultures in Teacher Education. *Educational Foundations*, 25(1–2), 63–81. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.012>
- Pring, R. (2007). *John Dewey : a philosopher of education for our time?* Continuum.
- Ragin, C. C., & Becker, H. S. (1992). *What is a case? : exploring the foundations of social inquiry*. Cambridge University Press.
- Sandén, J. (2021). *Närbyråkrater och digitaliseringar: hur lärares arbete formas av tidsstrukturer*. Diss. Huddinge: Södertörns högskola, 2021. Huddinge.
- Schostak, J. (2014). Supersurveillance, democracy, and co-operation – the challenge for teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(4), 324–336. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.956047>
- Segerholm, C. (2016). Värden i utvärdering av högre utbildning i Sverige 1995–2014. Vad är värt att kunna? I M. Gustavsson, T. Österman, & E. Hällén (Red.), *Vad ska en svensk kunna? Utbildningens dilemma : intressenas spel*. Daidalos.
- Sörlin, S. (2000). Nya uppdrag för skapandets platser ? *Utbildning & Demokrati – Tidskrift för Didaktik och Utbildningspolitik*, 9(1), 39–56. <https://doi.org/10.48059/uod.v9i1.665>
- Tham, C. (2000). Högskolan : en demokratisk kunskapsmiljö? *Utbildning & Demokrati – Tidskrift För Didaktik Och Utbildningspolitik*, 9(1), 35–38. <https://doi.org/10.48059/uod.v9i1.664>
- Zeichner, K., Payne, K. A., & Brayko, K. (2015). Democratizing Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122–135. <https://doi.org/10.1177/0022487114560908>
- Zyngier, D. (2011). Rethinking the Thinking on Democracy in Education: What Are Educators Thinking (and Doing) About Democracy? *Education Sciences*, 2(4), 1–21. <https://doi.org/10.3390/educ2010001>
- Zyngier, D., Delia Traverso, M., & Murriello, A. (2015). ‘Democracy will not fall from the sky.’ A comparative study of teacher education students’ perceptions of democracy in two neo-liberal



societies : Argentina and Australia. *Research in Comparative & International Education*, 10(2), 275–299. <https://doi.org/10.1177/1745499915571709>

Österman, T. (2016). Vad är det att kunna? Dewey och flumskolan. I M. Gustavsson, T. Österman & E. Hållén (Red.), *Vad ska en svensk kunna? Utbildningens dilemma : intressenas spel*. Daidalos.

Vol 17, nr 1 2023

# Utbildning & Lärande

Introduktion: Utbildningars olika diskursiva perspektiv som konfliktarena och mötesplats för diskussion

*Jörgen Dimenäs*

Lärarytbildningen som demokratiskt rum – medvetet engagemang och erbjudanden om ömsesidighet

*Helen Knutes Nyqvist & Kristina Holmberg*

Om folkbildningsmässig särart i idrottsrörelsens studieförbund SISU Idrottsutbildarna

*Johan Söderman*

Fritidshemspersonals tal om barns fysiska aktivitet – samhällelig påverkan och möjliga implikationer

*Jonas Johansson & Johan Söderman*

Legitimation of digitalisation in education. A case study of vocational student teachers' lesson plans

*Marie Nordmark*