



HÖGSKOLAN
DALARNA

Utbildning & Lärande

EDUCATION & LEARNING

1

2023

VOL 17, NR 1 2023
UTBILDNING & LÄRANDE

ISSN: 2001-4554

ANSVARIG UTGIVARE: MADELEINE MICHAËLSSON

LAYOUT: SOFIA LINDÉN, HÖGSKOLAN DALARNA

COPYRIGHT: HELEN KNUTES NYQVIST & KRISTINA HOLMBERG; JOHAN
SÖDERMAN; JONAS JOHANSSON & JOHAN SÖDERMAN; MARIE
NORDMARK.

ADRESS:
ATT: SARA IRISDOTTER ALDENMYR
HÖGSKOLAN DALARNA
HÖGSKOLEGATAN 2
SE-791 88 FALUN

E-POST: UTBILDNING-OCH-LARANDE@DU.SE

Utbildning & Lärande är en vetenskaplig tidskrift som startade hösten 2005 och som från och med 2018 utges av forskningsprofilen *Utbildning och lärande*, vid Högskolan Dalarna, efter ett övertagande från *Institutionen för hälsa och lärande* vid Högskolan i Skövde. Tidskriften består företrädesvis av vetenskapliga artiklar av relevans för pedagogiska praktiker och berör aktuella ämnesområden kopplade till utbildning, skola och andra arenor för lärande. De artiklar som utges i tidskriften har genomgått kritisk granskning enligt gängse peer-reviewförfarande.

Utbildning & Lärande vänder sig till forskare, verksamma lärare, lärarutbildare och studerande samt till andra aktörer inom skola och utbildning. Utförligare presentation, inbjudan att insända bidrag och författarinstruktion samt prenumerationsinformation finns på webbsidan för Utbildning & Lärande: <https://www.du.se/tidskriftenUoL>

Allt material i tidskriften Utbildning & Lärande publiceras med öppen tillgång (open access) under Creative Commons-licensen CC BY-NC-ND 4.0 (Attribution-NonCommercial-NoDerivatives). Det innebär att allt innehåll är fritt tillgängligt att kopiera och vidare distribuera så länge som du anger namnet på författaren eller författarna och länkar till artikeln. Du får däremot inte ändra i innehållet eller använda materialet för kommersiella ändamål. Upphovsrätten till innehållet tillhör respektive författare och tidskriften.

HUVUDREDAKTÖR:

Sara Irisdotter Aldenmyr, professor i pedagogiskt arbete, Högskolan Dalarna

REDAKTIONSRÅD:

Åsa Wedin, professor i pedagogiskt arbete, Högskolan Dalarna

Jörgen Dimenäs, professor i pedagogiskt arbete, Högskolan Dalarna

Jan Håkansson, professor i pedagogiskt arbete, Högskolan Dalarna

Jonathan White, docent, universitetslektor i engelska, Högskolan Dalarna

ANSVARIG UTGIVARE:

Madeleine Michaëlsson, prefekt för institutionen för lärarutbildning, Högskolan Dalarna

Innehåll

- 05 **Introduktion: Utbildningars olika diskursiva perspektiv som konfliktarena och mötesplats för diskussion**
Jörgen Dimenäs
- 07 **Läroutbildningen som demokratiskt rum – medvetet engagemang och erbjudanden om ömsesidighet**
Helen Knutes Nyqvist & Kristina Holmberg
- 25 **Om folkbildningsmässig särart i idrottsrörelsens studieförbund SISU Idrottsutbildarna**
Johan Söderman
- 45 **Fritidshemspersonals tal om barns fysiska aktivitet – samhällelig påverkan och möjliga implikationer**
Jonas Johansson & Johan Söderman
- 65 **Legitimation of digitalisation in education. A case study of vocational student teachers' lesson plans**
Marie Nordmark

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

I och med att detta första nummer av Utbildning och Lärande 2023 avslutas och påbörjas samtidigt en ny era vad gäller möjligheter för läsare och forskare att ta del av och lämna bidrag till tidskriften. Vi övergår från och med nästa nummer till Publicera, den nationella digitala plattformen för publicering, som byggts upp och förvaltas av Kungliga biblioteket. Detta är ett led i att ytterligare synliggöra tidskriften och göra den än mer tillgänglig. Under året väntar bland annat två temanummer med fokus på ämnesdidaktik respektive digitalisering i förskolan.

Föreliggande nummer 1 2023, består av fyra artiklar som beskriver forskning kring lärarutbildning som ett demokratiskt rum, fritidshemspersonals tal om barns fysiska aktivitet, folkbildningsmässig särart i idrottsrörelsen samt digitalisering beskriven av yrkeslärarstudenter i relation till lektionsplanering och elevers lärande. Vid en första anblick kan de fyra artiklarna uppfattas som väldigt olika men ett återkommande tema är att det handlar om utbildningars diskursiva perspektiv identifierade i relation till sina olika forskningsområden. I den första artikeln ställs demokratibegreppet i belysning utifrån en lärarutbildning där perspektiven kan uppfattas som att undervisa om demokrati eller som att tillämpa eller ”göra” demokrati. I artikeln ”Lärarutbildningen som demokratiskt rum – medvetet engagemang och erbjudanden om ömsesidighet” visar Helen Knutes Nyqvist och Kristina Holmberg på den värdeförskjutning som skett inom utbildning i relation till hur demokratibegreppet kan förstås. Utgångspunkten i artikeln är senare tids forskning där utbildning i såväl skola som högskola genom politisk styrning kommit att präglas av en större förutsägbarhet och i förväg formulerade mål. Denna värdeförskjutning begränsar dynamiken i undervisningen och minskar möjligheterna för ett deliberativt samtal och därmed förutsättningar för ett kritiskt tänkande vilket är en förutsättning för elever och studenter att verka i ett demokratiskt rum. I fallstudien från undervisningssekvenser i lärarutbildningen dras slutsatsen att studenter inte tycks vara vana vid ett aktivt inflytande över sin utbildning utan förväntas delta i en passiv överföring av kunskap. Helen Knutes Nyqvists och Kristina Holmbergs artikel ger anledning till att ställa frågan om demokrati i utbildning inte enbart ska handla om demokrati utan också handla om att ”göra” demokrati.

I tidskriftens andra artikel återfinns två andra diskursiva perspektiv som delvis står mot varandra. Idén om fritidshemmet som en öppen och kreativ verksamhet utifrån barns och elevers inflytande ställs mot skolans mer instrumentella kunskapsuppdrag. Jonas Johanssons och Johan Södermans studie ”Fritidshemspersonals tal om barns fysiska aktivitet-samhällelig påverkan och möjliga

implikationer” syfte belyser på vilket sätt talet om barns fysiska aktivitet i fritidshem kan ses som en del av övergripande de samhällsdiskurser som berör fritidshem, skola och fysisk aktivitet. Data härrör från fokusgruppsintervjuer med personal på fritidshem och analyseras utifrån ett diskursteoretiskt perspektiv. I likhet med de övriga artiklarna i detta nummer beskrivs ett förändringsperspektiv i såväl samhälle som utbildning gällande barns och elevers minskade fysiska aktivitet. Här påvisas också en diskrepans som uttrycks i studien där skolans större fokus på kunskapsuppdraget står i motsatt perspektiv till fritidshemmets särart. Det tycks bestå i fritidshemmets kompenserade uppdrag där brister i barns aktiviteter ska kompenseras i såväl hemmiljö som i skolan och dess organisation.

I artikel tre fokuserar Johan Söderman idrottsrörelsen i relation till begreppet folkbildning. Här ställs det diskursiva perspektivet folkbildningsuppdraget mot en mer traditionell utbildningsretorik. Artikeln rubriceras som ”Om folkbildningsmässig särart i idrottsrörelsens studieförbund SISU Idrottsutbildarna”. Studiens empiri härrör från fokusgruppsintervjuer med företrädare för idrottsrörelsen och analyseras utifrån den samtida idrottsrörelsens folkbildningsmässiga särart som ställs i relation till perspektiv som idrottsrörelsens aktörer ger uttryck för. Resultatet av studien visar att föreningsengagemanget är centralt och att det där finns utrymme för perspektiv som går bortom det idrottsliga och behovet i idrottsföreningarna. Vidare framträder ett perspektiv där folkbildningen utgör en pedagogisk idé som framträder särskilt tydligt i relation till det traditionella utbildningssystemet. Folkbildning som begrepp i idrottsliga sammanhang ses också som universalmetod och kan på så sätt fungera för att hantera sociala problem i samhället. Idrottsrörelsen har ett folkbildningsuppdrag som delvis utgör ett stöd men samtidigt också utgör ett alternativ till en traditionell instrumentell utbildningsretorik.

Den sista artikeln i detta nummer fokuserar frågan hur yrkeslärarstudenter tänker kring användningen av digitala verktyg i lektionsplaneringar för att stödja elevers lärande. Också här kan skönjas två diskursiva perspektiv där yrkeslärarstudenterna uppfattar digitalisering som något härrörande från olika styrdokument och som mer instrumentellt kan användas i undervisningen mot en digital diskurs för lärande. I artikeln ”Legitimation of digitalisation in education. A case study of vocational student teachers” visar Marie Nordmark att yrkeslärarstudenterna i sina lektionsplaneringar legitimerar sin val av digitalisering till sitt eget handlande i undervisningen. Fokus i studiens empiriska material utgörs av lektionsplaneringar och intervjuer där digitalisering i första hand kopplas till undervisningens kontext i form av snabbhet, smidighet, kontroll, överblick och skrivande. Det finns endast en vag koppling till hur eleverna genom digitaliseringen ska kunna utveckla sitt lärande och sin digitala förmåga och därmed få en större möjlighet till en likvärdig utbildning som beskrivs i forskningsbakgrunden.

JÖRGEN DIMENÄS

Professor i pedagogiskt arbete

Medlem i redaktionsrådet

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, mejslade 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 lärarenergien 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 mångas 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 bikuporna. 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 följderna 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
- 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
- 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.

Om folkbildningsmässig särart i idrottsrörelsens studieförbund SISU Idrottsutbildarna

Johan Söderman

ABSTRACT

The position of sports in relation to the Nordic Bildung tradition (e.g. *Folkbildning*) has historically been contested. Mainly so because sports were associated with competition and elite thinking in ways that contrast popular educational ideals. The purpose of this study is therefore to analyze what distinguishes the contemporary sports movement in terms of *Folkbildning* in relation to the pedagogical dilemmas and perspectives expressed by actors within the sports movement. The background to the study is a project initiated by the Swedish Sports Confederation (RF) after internal discussions about *Folkbildning* in their study association *SISU Idrottsutbildarna* during 2020. Focus group interviews with 4-7 participants were conducted using Zoom and included seven of SISU's 19 local districts (altogether 40 informants). All interviews were around one hour long and were recorded and transcribed. The informants were all active in the study association SISU. The results are presented through the following categories: *Folkbildning as an association pedagogy and nursery school*, *Folkbildning as a pedagogical idea beyond the measurable* and *Folkbildning as a universal pedagogical method*. Overall, the study concludes how perceptions of *Folkbildning* within the sports movement risks being reduced to a method for solving social problems. At the same time, a unique association pedagogy emerges in the material, permeated with holistic educational ideals and where the sports movement on a more comprehensive and societal level contributes to important educational insights.

Keywords: Folkbildning, sports, idrottsrörelsen, SISU, föreningspedagogik

JOHAN SÖDERMAN

Professor i barn- och ungdomsvetenskap

Göteborgs universitet

E-post: johan.soderman@gu.se

INLEDNING, BAKGRUND OCH SYFTE

Syftet med denna artikel är att analysera vad som utmärker den samtida idrottsrörelsens folkbildningsmässiga särart i relation till de pedagogiska dilemman och perspektiv som aktörer inom idrottsrörelsen ger uttryck för. Bakgrunden till detta kunskapsintresse är ett projekt initierat av Riksidrottsförbundet (RF) efter diskussioner om folkbildning i idrottsrörelsens studieförbund SISU Idrottsutbildarna (benämns och förkortas SISU fortsättningsvis i texten) under 2020 (Söderman, 2021). Projektets tillkomst kan ses som en följd av att det under 2010-talet har skett en viss renässans för folkbildning i Sverige – eller åtminstone för folkbildning som ämne i utbildnings- och samhällsdebatten. Detta återuppväckta intresse kan exempelvis illustreras med den ström av populärvetenskaplig litteratur om bildning och folkbildning som givits ut under det senaste decenniet (se Aagård, 2016; Ekerwald, 2017; Sörlin, 2019). Det återuppväckta intresset väcker dock inte enbart positiva dimensioner, utan även en ökad kritisk diskussion. De senaste åren har exempelvis studieförbundet Ibn Rushd varit föremål för debatt och kritisk granskning (se Amnå, 2019) och likaså har studieförbundens hantering av statsbidrag debatterats (se t ex Ranstorp, Hyllengren & Carlbohm, 2021; Samuelsson, 2021). Det ökade intresset och engagemanget för folkbildningsfrågor ackompanjeras även av en slags omdaning av själva folkbildningstraditionen, som i samtiden kommit att nå nya grupper och ta sig nya uttryck. Den så kallade orten-rörelsen är ett sådant exempel på denna vitalisering av folkbildningen, där unga i marginaliserade områden startar egna föreningar med den uttalade ambitionen att bedriva just folkbildningsarbete, ofta med inslag av både kultur- och idrottsaktiviteter (Sernhede, Rosales & Söderman, 2019).

Den folkbildningssektor som förekommer i Sverige och övriga nordiska länder beskrivs ibland som exempel på ”Nordic Bildung” (se Brooks, 2020; Andersen & Björkman, 2017). Det specifikt nordiska i denna folkliga bildningstradition utgörs bland annat av den statliga finansiering av sektorn, som i ett internationellt perspektiv är att betrakta som unikt. Liknande företeelser med exempelvis kvällsstudier för vuxna brukar i engelskspråkiga sammanhang benämnas som popular adult education. De pedagogiska processer som äger rum i svenska studieförbund har dock större likheter med det som internationellt benämns som community learning (Falk & Harrison, 2006), med föreningar som till exempel Rotary som anordnar olika former av bildningsverksamhet för sina medlemmar. Det särskilda i dessa friare utbildningstraditioner tenderar dock ändå att definieras i relation till det formella utbildningsväsendet. Sefton-Green (2012) kallar således lärande som sker inom verksamheter som scoutrörelsen, frivillig musikundervisning och på ungdomsgårdar för *lärande i icke-skola*. Eshach (2007) benämner i sin tur lärande inom ramen för en förening som *icke-formellt* eftersom det sker i en kontext som är avhängig föreningen, men som ändå skiljer sig från informellt lärande genom att det relaterar till en formell kontext, men saknar den formella utbildningens kursmål och läroplan. I denna artikel är det lärande som sker inom studieförbundet SISU som står i fokus, vilket i ett internationellt perspektiv alltså därmed kan förstås som en särskild kontext präglad av icke-formellt lärande, community learning och av att utgöra en slags ”icke-skola”.

Även om SISU:s institutionaliserade folkbildningsarbete har en tydlig organisation och struktur så rymmer idrottsrörelsen som folkbildningsaktör inbyggda spänningar mellan å ena sidan den elitsatsande idrotten och å andra sidan den mer folkrörelsebetonande, samt mellan individens bildningsresa och idrottsföreningens utvecklingsbehov (se Gustavsson, 2005). Även om dessa dubbla funktioner kan utgöra dilemman i idrottsrörelsens emancipatoriska arbete med att stärka individen och kollektivet, så är betoningen på *mötet* inom folkbildningen en stark tradition som

pedagogiskt kan överbrygga dessa dualiteter (se Pastuhov, 2018). Det är i mötet som folkbildningens demokratiska potential blir till genom att människor med samma intresse men olika strävan är aktiva tillsammans. Likaså förstås de möten som möjliggörs som en del i de bildningsresor som blir möjliga inom idrottsrörelsen som folkbildningspraktik, vilket gör de inneboende spänningarna till ett slags nyckel för att förstå idrottsrörelsens folkbildningsmässiga särart. Eftersom idrottsrörelsens verksamhet i studieförbundet SISU både har ett historiskt arv och en samtida funktion väcks både idrottspedagogiska och allmänpedagogiska frågor om hur bildning och folkbildning gestaltas och kommer till uttryck i verksamheten. Syftet med artikeln är som sagt att analysera vad som utmärker den samtida idrottsrörelsens folkbildningsmässiga särart i relation till de pedagogiska dilemman och perspektiv som aktörer inom idrottsrörelsen ger uttryck för. Följande forskningsfråga adresseras därför: På vilket sätt kommer aspekter av folkbildning, pedagogiska dilemman och perspektiv till uttryck och hur ges de *mening hos verksamma aktörer inom SISU när de talar kring SISU:s verksamhet?*

Särart

Särartsbegreppet utgör en central utgångspunkt och används här för att rikta fokus mot det som pedagogiskt och folkbildningsmässigt förstås som unikt och särskiljande. Andersén, Lundin och Sundgren (2003, s.17) skriver att särartsbegreppet enligt Svenska Akademiens ordbok betyder ”utmärkande beskaffenhet”, det vill säga att det betecknar något som är särskiljande från något annat av liknande slag. Synonymer till ordet särart är därför både egenart och särprägel, och i viss mån beskrivs särart som besläktat med individualitet. Inom forskning om det civila samhället har det riktats kritik mot diskussionen om särart där forskare menar att begreppet fungerar som mytologiserande och romantiserande av idéburna organisationers roll i samhället (Abzug, 2007; Trudeau, 2008). När jag i detta sammanhang diskuterar SISU:s särart handlar det dock om vad som skulle kunna förstås som utmärkande i relation till andra folkbildningsaktörer, framförallt andra studieförbund. I denna artikel görs dock ingen direkt jämförelse, utan istället fungerar särartsbegreppet som ett verktyg som möjliggör att analysera SISU:s individualitet och originalitet utifrån ett folkbildningsperspektiv. Kunskapsintresset knyter därmed an till den historiska spänning som uppstår mellan studieförbundssfärens särart och det enskilda studieförbundets särart som diskuteras av bland andra von Essen och Sundgren (2012). De menar dock att den samlade idrottsrörelsens särart kan skilja sig från studieförbundets särart, men å andra sidan kan den specifika, folkbildningsmässiga, särarten också vara gemensam för både den idrottsliga samlade sfären som för dess studieförbund. Trots att olika särarter skulle kunna förekomma parallellt är det alltså SISU:s särart i relation till folkbildning som står i fokus.

Bildning och folkbildning

Begreppet *bildning* kommer ursprungligen från tyskans *Bildung* och härrör från det sena 1700-talets filosofiska och pedagogiska diskussioner. Filosofen Immanuel Kants upplysningsideal om människans frigörelse från sin egen ”påtvungade och självförvållade omyndighet” är central i sammanhanget. Både Kant, filosofen Johann Gottfried Herder och grundaren av det första moderna forskningsuniversitetet, Wilhelm von Humboldt, intresserade sig för bildning på 1700- och 1800-talen, först som akademiskt begrepp men så småningom spred sig bildningsbegreppet även utanför universitetet. Den svenska översättningen bildning ger associationer både till orden att ”bilda” och ”bild”, vilket antyder att bildning både kan handla om att forma och att förebilda (Gustavsson, 1996).

Å ena sidan rymmer bildning alltså ett underifrånperspektiv där människan bildar sig själv (kollektivt och individuellt). Å andra sidan finns samtidigt ett uppifrånperspektiv där de lägre samhällsklasserna ska formas. Denna dubbla betydelse delas med grekiskans *paideia* som innefattar ett allsidigt synsätt på människans intellektuella, konstnärliga och fysiska kapacitet. För att bildningsbegreppet inte ska förlora sin betydelse är det därför viktigt att fokusera både på innehåll och själva processen (Varkøy & Söderman, 2014).

Sörlin (2000) definierar bildning ur ett historiskt perspektiv på följande sätt:

Som idé finns bildningen redan under den grekiska antiken / ... / fortsätter hos romarna under namnet *humanitas*, som betyder mänsklighet. Ordets moderna användning går tillbaka ungefär 200 år./ ... /Tanken att individen genomgår en personlig utveckling mot större kunskap, ädlare själsförmögenheter och en viss förfining var central. En ordbok säger att bildning handlar ”om utbildning av andliga krafter och denna utbildnings innehåll”. (s.39)

Det klassiska bildningsbegreppet förhåller sig inte alltid till vår tids samhällsföreställningar, förändringar och kulturella villkor. Därmed kan bildning ses som något utdaterat som inte är i takt med tiden. Men den individ som uppfattas som bildad i det sociala livet betraktas som kultiverad, på ett sätt som kontrasterar smaklöshet och det vulgära och ociviliserade. Det är även så att bildning tar tid och sällan ger någon snabb ekonomisk utdelning, vilket gör att det inte harmonierar med, eller rentav utmanar, vår tids tal om värden som ”effektivitet” ”kunskapssamhälle” och ”anställningsbarhet”.

När man i Sverige först kom att diskutera bildning på 1800-talet fick detta begrepp en särskild betydelse genom de tre klassiska svenska folkrörelserna; nykterhetsrörelsen, väckelserörelsen och arbetarrörelsen. En dimension av bildning har handlat om att den fattiga och ”obildade” delen av befolkning ska uppfostras och därmed ”bildas”. Men meningsskiljaktigheter kring vad begreppet egentligen ska innehålla har funnits där sedan starten. En närmare blick på bildningstanken synliggör emellertid föreställningar kring kunskap och lärande som en relation mellan det vardagligt kända, och det nya, okända och främmande. Människan bryter upp från det vardagliga, ger sig ut i det okända, för att på så vis skaffa sig nya erfarenheter. *Resan* är därför en central metafor för bildning som i detta sammanhang går att betrakta som en stadig process, utan ändamål och utan slut, där det inte finns något mål utöver själva resan i sig själv (Varkøy, 2017). Bildningens tidlöshet står därmed i tydlig kontrast till utbildning, som både har en början och ett slut. Bildning har ett egenvärde, och bildningstanken innefattar en kritik mot det som i olika tider förstås som så kallad nyttig kunskap. Att det inte finns något så nyttigt som onyttig kunskap, brukar därför artikuleras av bildningsförespråkare eftersom det inte med säkerhet går att veta vilken kunskap som kommer att efterfrågas i framtiden. Detta stämmer överens med vad den amerikanske filosofen och pedagogen John Dewey (1910) hävdade i början på förra seklet om bildningens egenvärde när han driver tesen att det övergripande syftet med ”education” är just ”education”. Det behöver alltså inte finnas någon nytta bortom själva ”education”, det vill säga att man ska lära sig något utan det är själva bildningen i sig som är huvudsaken. Deweys användning av ordet *education* antyder dock att det snarare är bemärkelsen bildning än utbildning som bäst beskriver vad han menar men samtidigt blottlägger exemplet en översättningsproblematik kring svenskans ”utbildning” och engelskans ”education”. I motsats till fostran och utbildning betonar bildning ”den enskildes autonomi och ansvar i en livslång process av lärande” (Rolle, 2014, s.34). Genom att bildning skapar vidgade förståelseramar leder den

till större tolerans och öppenhet i samhället, och bildning bidrar därmed till såväl demokratisk som personlig utveckling, inte minst i riktning mot ett världsmedborgarskap (Gustavsson, 2012).

Bildningsbegreppet överlag, och särskilt med prefixet folk, är dock omstritt och omdiskuterat. Framförallt är det bildningens och folkbildningens uttalade normativa antaganden om vilka kunskaper som kan sägas ingå i det som räknas som bildning som är omstritt. Även makt- eller styrkeförhållanden inom folkbildningen är ett sådant omdiskuterat tema, ofta kallat 'folkbildningens dubbla funktion' eller ett filantropiskt bildningsideal. Båda dessa begrepp riktar fokus mot att det inte sällan krävs ett visst mått av kapital för att bli den som bidrar till bildning för andra – även i folkrörelser som framställs som emancipatoriska gräsrotsrörelser (se Rydbeck, 1997). Larsson (1995) skriver att "Grupper som vid olika tider utmanat tidens eliter har använt folkbildning som väg till kunskap" (s. 41). Folkbildning har dock även använts för att "disciplinera folket" där uppfattat sämre vanor skulle ersättas med bildning, till exempel inom nykterhetsrörelsen (Ambjörnsson, 1988; Elias, 1989). Folkbildningens dubbla funktion handlar därmed om att den rätta kulturen, smaken, vanorna och beteendet ska förmedlas till folket med uppifrånperspektiv, samtidigt som den emancipatoriska kraften i bildning och kunskap ändå hålls som viktig.

Relationen mellan idrott och folkbildning i tidigare studier

Idrottens position inom och i relation till folkbildningssektorn har historiskt varit omstridd, i huvudsak eftersom idrott tenderat att förknippas med tävling och elittänkande – vilket ibland anses stå i vägen för ett mer folkligt och holistiskt bildningsideal med den metaforiska resan som ett mål i sig självt. Frågan om idrotten verkligen kan betecknas som en folkbildningspraktik är därför återkommande i texter om idrottsrörelsen, nedan i ett citat av Gustavsson (2005) som belyser denna inneboende konflikt eller spänning på ett tydligt vis:

Men kan idrott ses som folkbildning? Att knyta begreppen folk och bildning till varandra var för ett sekel sedan inte något givet. Och att förknippa begreppen med idrott gick rakt inte. I stället kopplas idrott till begrepp som tävling, nationen och elit. Det medför att begreppet elit bildligt talat står i vägen för begreppet folk. Om begreppet folk har med idrott att göra utgör således en tvistefråga. Diskussionen om idrott som folkrörelse utgör ett exempel. På motsvarande sätt blir begreppet träna ett hinder för begreppet bildning. Att bli framgångsrik idrottare kräver träning och inte bildning! Frågan som aktualiseras är hur idrott och idrottsrörelsen kan relateras till folkbildning som institution och verksamhet. I slutet på 1900-talet bestämde sig ändå ledningen för Riksidrottsförbundet (RF), att bilda ett ' eget ' studieförbund. (Gustavsson, 2005, s.1)

Gustavssons resonemang synliggör den paradox som bottnar i det faktum att tävlingsidrotten blir sinnebild för vad idrott är, trots att denna kan ställas i kontrast till folkligt fritids- eller motionsidrottande. Polariteten mellan det elitmässiga och amatöristiska är dock inget unikt för idrottsrörelsens praktiker utan känns igen från andra folkbildningsverksamheter, där kulturområdet på liknande vis har en professionell konstnärlig del, parallellt med en folklig amatörkultur som i hög grad organiseras i just studieförbund (Nylander, 2014). Bildandet av idrottsrörelsens studieförbund 1985 förstås därmed, på liknande vis som inom kulturområdet, som ett sätt att stärka den folkliga idrotten och befästa idrotten som folkrörelse (Sjöstrand, 2018). Gustavsson (2005) betonar dock hur det inte varit helt självklart att skapa en folkbildningstradition inom SISU eftersom

medlemsorganisationer som bilsport- och tennisförbunden har saknat en tydlig folkrörelseförankring (se Gustavsson, 2005). Å andra sidan, fortsätter Gustavsson (s.4), har Svenska Gymnastikförbundet och Korpen Svenska Motionsidrottsförbundet en betydligt tydligare historisk koppling till folkbildningen genom sina samarbeten under 1900-talets första hälft med Arbetarnas Bildningsförbund.

I Riksidrottsförbundets regi samlades 2019 cirka 3,3 miljoner medlemmar fördelade över drygt 20 000 lokala föreningar och 70 nationella idrottsförbund och idrottsrörelsen brukar därför beskrivas som den svenska folkrörelse som engagerar flest människor (se Idrotten i siffror-RF, 2020). Trots det stora antal människor som engagerats var det inte till en början självklart med epitetet ”folkrörelse”. Det var först med Jan Lindroths doktorsavhandling (1974) som idrotten lanserades som folkrörelse på bred front. Det var bristen på ideologisk förankring som medförde att den inte betraktades som jämbördig med de tre stora ”klassiska”; väckelse-, arbetar- och nykterhetsrörelsen. I Lindroths avhandling (1974) diskuterades idrottsrörelsens position utanför folkrörelseparaplyet därför som en följd av avsaknaden av en tydlig och manifest ideologi (även om det visst funnits ideologiska inslag under vissa historiska perioder, enligt Lindroth).

Gustavsson (2002) framhåller att det centrala för idrottens folkrörelsestatus är om och hur idrotten överför en meningsfull folkrörelsepraxis från en generation till nästa. Det är viktigt för att folkbildningen inte främst ska bli en organisationsfråga utan istället utgöra en naturlig del av innehållet och själva verksamheten. När Riksidrottsförbundet bildades 1903 var tävlingsidrotten inte dominerande. Arvet fanns istället i den så kallade Linggymnastiken, utvecklad av Pehr-Henrik Ling under tidigt 1800-tal. Gustavsson skriver om hur folkbildningsambitionerna uppstod naturligt i lingiansk gymnastik eftersom grundaren Ling själv hade en sådan strävan. Tävlingsidrotten betraktades därför inte som folkbildande på samma vis som Linggymnastiken, mycket beroende på att idrottstävlande handlar om att vinna och uppnå resultat. Av den anledningen trodde Linggymnastikens företrädare i början på 1900-talet att tävlingsidrotten skulle vara en övergående modefluga. Lindroth (2003) konstaterar dock att detta blev en felaktig framtidsanalys:

Nu med facit i hand kan vi konstatera att det blivit tvärtom. Tävlingsidrotten har i hög grad nått ut till folket, linggymnastiken är sedan decennier borttynad och bortglömd. Detta lär oss två ting: Dels att det är mycket vanskligt att yttra sig om den framtida utvecklingen och att all tvärsäkerhet här måste bannlysas. Dels att förändringar kommer snabbare (exempelvis i ett medellångt historiskt perspektiv) och blir kraftigare än man i nuet kan föreställa sig. Detta är beaktansvärt även när idrottsrörelsen tycks stark med en hundraårsjubilerande riksorganisation i ledningen. Vilka förändringsprocesser har vi att se fram emot under innevarande århundrade? (s.14).

Sedan 2007 har SISU eget ansvar för de statsbidrag som tidigare fördelades via Folkbildningsrådet. Wolf-Watz (2019) skriver om detta idrottsrörelsens särskilda dubbla uppdrag som kortfattat innebär att staten ger Riksidrottsförbundet medel till föreningars idrottsverksamhet, och till SISU som finansierar studieförbundets folkbildningsverksamhet. Tudelningen kan dock leda till att både idrottens och folkbildningens egenvärde skymms och att idrotten i allt för hög grad reduceras till socialpolitik. Det är något som problematiseras av Dahlstedt och Ekholm (2019) när de skriver om ett projekt med så kallad midnattsfotboll i socialt utsatta stadsdelar. De diskuterar varnande kring hur statens perspektiv på idrotten som ett jämlikhetsfrämjande redskap riskerar att skymma

orsakerna till att ojämlikheten uppstått. Denna diskussion förs mer övergripande av Trägårdh (2013) som beskrivit en utveckling där civilsamhället allt mer kommit att bli statens redskap genom att civilsamhällets aktörer i hög grad ser sig som allierad med staten. Det gäller även synen på folkbildning som tenderar att bli medel för att ”åtgärda något annat”. Uppdelningen av statsbidrag till idrotten bidrar i ett sådant perspektiv inte till att se idrottsrörelsen som helhet, utan riskerar att leda till att folkbildningsanslagen reduceras till att bli medel för att lösa olika uppkomna samhällsproblem.

SISU och RF har kommit att bli mer integrerade sedan 2015 vilket belyser SISU:s historiska, numer avslutade relation med Folkbildningsrådet och dåvarande Folkbildningsförbundet (nu Studieförbunden i samverkan) (Sjöstrand, 2018). Det faktum att SISU riktar sin verksamhet mot föreningar synliggör också den föreningsmångfald som existerar när det gäller syfte och ambitioner med verksamheten inom idrotten. Stenling och Fahlén (2019) skriver om tio olika föreningstyper och det är tydligt att föreningar kan se väldigt olika ut. Vissa föreningar har mer idrottsfokus medan andra framförallt odlar värden som finns bortom idrotten. Det framstår således som att det är lättare att bedriva folkbildning i vissa föreningars regi. I rapporten *Statens stöd till idrotten. Uppföljning 2019* slås det fast att många unga väljer att träna utanför idrottsrörelsen. Denna utveckling belyser också dilemmat med att SISU når unga först genom etablerade idrottsföreningar. En viktig framtidsfråga för SISU blir därmed hur man gör för att nå de som tränar, motionerar och idrottar utanför föreningslivet? Svenska e-sportförbundet har ansökt om att bli medlemsorganisation i RF men ännu inte blivit fullvärdig medlem vilket väcker ytterligare framtidsfrågor kring huruvida e-sport (elektronisk sport, TV-spel/datorspel, etc.) ska betraktas som idrott. Det går att se paralleller till den långa process inom övriga studieförbund kring rockspelande före att det fullt accepterades som folkbildning (Björk, 2005). Om liknande utveckling sker kring e-sporten lär också det så småningom bli en fråga för SISU. Diskussionen är ett tydligt exempel på hur idrottsrörelsens mångbottnade prägel återkommande ger upphov till intressanta paradoxer och spänningsfält i relationen mellan idrott och folkbildning.

I de tidigare studier som jag har redogjort för här framgår hur idrottsrörelsen har beskrivits som en rörelse med ringa ideologisk förankring och där tävlingsidrottens fokus på snabba resultat har stått i motsats till folkbildningstanken. Tidigare studier har lyft tendenser till att såväl idrottens som folkbildningens egenvärde skymms när idrott och folkbildning blir socialpolitik och medel för olika åtgärder. Sammantaget antyds därmed att en framtida utmaning för SISU, med sitt tydliga föreningsfokus, blir att nå unga som finns utanför etablerat föreningsliv. Vad som ska definieras som idrott framstår också som centralt i framtida diskussioner inom idrottsrörelsen och i förlängningen också för dess folkbildning.

METOD, URVAL, GENOMFÖRANDE OCH ANALYS

Ansatsen i denna studie är kvalitativ, vilket innebär att resultatet inte är generaliserbara i den bemärkelsen att det går att dra generella slutsatser. Istället möjliggör denna ansats för fördjupad tolkning och analys av det empiriska materialet som utgörs av fokusgruppintervjuer. Intervjumetoden möjliggör att studera en viss grupp som ett tänkande samhälle i miniatyr (Wibeck, 2010). Formen brukar särskilt motiveras av möjligheten till dialog mellan deltagare och som en metod för att undersöka erfarenheter och upplevelser på kollektiv nivå (se Bakhtin, 1986). För att åstadkomma sådant utrymme åt fokusgruppdeltagarna är intervjuformen också semi-strukturerad,

utan på förhand fasta frågor (Bryman, 2018; Kvale, 1997). Frågeteman, som lanserades av författaren och som också var samtalsledare, var vad deltagarna definierade som folkbildning, hur folkbildning gestaltas i SISU:s verksamhet, på vilket sätt SISU är en folkbildande organisation, spänningar mellan det elitistiska/folkliga och vad folkbildningen kan vara bortom idrotten. Genom samtalsformen möjliggörs för att kunna skönja olika teman, dilemman, perspektiv och positioner i intervjumaterialet. På grund av den då rådande pandemin genomfördes fokusgruppintervjuerna med videomötesprogrammet Zoom under oktober och november månad 2020.

Urvalet i denna studie kan beskrivas som ändamålsenligt (Denscombe, 2014). Det innebär en urvalsprocess där forskaren söker efter relevant material där det bedöms vara sannolikt att finna. SISU är på ett nationellt plan indelat i 19 olika distrikt. För studien har jag valt ut sju distrikt som i stort kan sägas spegla helheten av SISU:s mångfald av distrikt utifrån dessas olika geografiska hemvist och lokala prägel. De sju distrikt som valts ut rymmer därför såväl storstad, mellanstor stad och småstad samt glesbygd, fjäll och kustsamhälle. Urvalet har varit nödvändigt eftersom det inte varit möjligt att intervjua alla distrikt inom projektets tidsram. De informanter som medverkar representerar därmed olika verksamhetsdelar inom SISU såsom idrottskonsulenter, chefer/folkbildningsansvariga samt idrottsledare och styrelseledamöter i olika idrottsföreningar som SISU arbetar med.

Videomötesprogrammet Zoom har möjliggjort för genomförande av intervjuer men omgärdas i viss mån av andra ställningstaganden än fokusgruppintervju genomförda i form av fysiskt möte. En noterad möjlig begränsning med denna samtalsform jämfört med motsvarande tillvägagångssätt i ett fysiskt rum är möjligheten för mer diskussioner mellan deltagare i det fysiska rummet. Detta eftersom ett sådant möte på annat vis öppnar för ögonkontakt och mer direkta repliker.

Totalt ingår sju entimmeslånga fokusgruppintervjuer i studien, i vilka antalet deltagare varierade mellan 4-7 personer (sammantaget cirka 40 personer i de sju fokusgruppintervjuerna). Fokusgrupperna representerar därmed cirka vart tredje av SISU:s 19 distrikt. Samtliga samtal spelades in och transkriberades, och samtalsdeltagarna rekryterades genom kontakt med lokala nyckelpersoner (chefer/folkbildningsansvariga). Av etiska skäl har alla medverkande distrikt samt de personer som deltagit i fokusgrupperna anonymiserats. Därför sammanfogas inte heller region till individuella citat. I samtliga sju distrikt som fokusgruppsintervjuer genomfördes fanns det verksamhetsansvariga (chefer, folkbildningsansvariga och idrottskonsulenter från SISU) samt idrottsledare och styrelseledamöter från lokala idrottsföreningar. De föreningsaktiva representerades av idrottsledare och styrelseledamöter från olika idrotter så som ridning, fotboll, karate, golf, simning, basket, skidsport, kanot, innebandy, undervattensrugby. Trots den semistrukturerade ansatsens öppenhet gentemot fokusgruppens kunskap och tänkande om folkbildningsfrågor utgjorde följande frågor en struktur för intervjusamtalens genomförande: Vad är folkbildning för dig?, När blir folkbildningen som allra tydligast i SISU:s verksamhet?, På vilket sätt är SISU en folkbildande organisation? samt Hur syns folkbildningen på kollektiv respektive individuell nivå? Genom dessa övergripande frågor möjliggjordes samtal kring elit- respektive folklig idrott, folkbildning inom idrotten och bortom det idrottsspecifika.

I analysen av intervjuerna har jag hämtat inspiration från det som Ehn och Löfgren (2001) benämner som *kulturanalys*. Snarare än en uppsättning analytiska verktyg är kulturanalys mer av ett förhållningssätt till analysarbetet som handlar om att försöka tolka och förstå empirin *som* något. Kulturanalys liknas därför vid en slags ”metaforfabrik” där själva analysen sker i och genom tydliga

beskrivningar av empiri, ofta med just liknelser och metaforer som möjliggör för nya insikter om det som studerats. Med en vardaglig jämförelse kan det liknas vid att söka få syn på något *med nya ögon* – i detta fall handlar det om SISU:s folkbildningsmässiga särart så som den framträder i relation till den svenska folkbildningstraditionen. Mer konkret har jag använt de analytiska verktyg som Ehn och Löfgren (1982/2001) kallar för perspektivering, kontrastering, dramatisering och homologisering. Dessa steg i analysarbetet gör det möjligt att analytiskt laborera med det empiriska materialet, för att tolka hur uppfattningar och föreställningar om folkbildning kommer till uttryck. I korthet innebär perspektivering att anta ett distanserat förhållningssätt till empirin; kontrastering innebär ett initialt prövande av möjliga analyser genom att ställa dem i relation till möjliga motsatser. Dramatisering innebär ytterligare analytisk fördjupning genom att laborera med ytterligare kontraster, såsom vad som framstår som det i sammanhanget otänkbara. I det slutliga analyssteget, homologisering, prövas sen om slutsatserna är hållbara i relation till varandra.

Utifrån detta tillvägagångssätt har det samlade transkriberade intervjumaterialet lästs igenom och analytiskt bearbetas. Denna kulturanalys har resulterat i analytiska slutsatser som presenteras i form av följande tre teman: *Folkbildning som föreningspedagogik och plantskola*, *Folkbildning som pedagogisk idé bortom det mätbara* och *Folkbildning som pedagogisk universalmetod*.

RESULTAT

Folkbildning som föreningspedagogik och plantskola

Det framstår som att det sociala livet i en förening utgör själva essensen av vad folkbildning är. En fokusgruppdeltagare uttryckte det som att "folkbildning är allt det som föreningslivet kan erbjuda mig". I samtalen uttrycker en verksamhetschef på liknande sätt att folkbildning går att definiera som att själva "kontexten i föreningslivet, engagemanget är väldigt mycket folkbildning i sig". Den verksamhetsform som benämns "processarbeten" lyfter en idrottskonsulent som exempel på när SISU är som bäst på folkbildning eftersom "det är ingen som säger vad som gäller och bestämmer". Han fortsätter:

SISU är som bäst när vi samlar ihop ett gäng föreningsmännskor, när vi bara har ramarna men stort mått av frihet. Då sprudlar det av samtal och då är det verkligen folkbildning.

En ledare i en karateförening uttrycker föreningsengagemanget så här:

Och sen handlar det väl om att utveckla föreningen och hjälpas åt där. Och ta hjälp av alla, alla kommer ju ifrån olika bakgrunder och det är en väldigt heterogen grupp, så vi hjälper varandra...

Flera av samtalsdeltagarna beskriver sig som föreningsmännskor med vilja till utveckling. Det är som att föreningen både är skådeplatsen för folkbildning och utgör själva essensen av vad folkbildning är. En idrottskonsulent beskriver det som att folkbildning i en förening handlar om "självledarskap". I det konstruerade begreppet "självledarskap" går det att se en koppling till ett emancipatoriskt bildningsideal där det handlar om att göra sig fri både från sina egna föreställningar och från samhällets normer och värderingar. Det handlar om att inom föreningens ram motivera, inspirera som ledare och samlas kring det gemensamma idrottsintresset. Flera av samtalsdeltagarna talar om sig själva som föreningsmännskor, och det framstår som synonymt med att vara

folkbildare. Sådant engagemang är dock något man måste lära sig och också lära ut för det tar tid och tålamod att utvecklas till föreningsmänniska. En föreningsstyrelseledamot säger:

Jag är ju föreningsmänniska liksom och att man får in folk som är föreningsmänniskor, eller som kan bli föreningsmänniskor. Det är många som, när nån slutar i en förening så är det svårt att få in nytt folk helt enkelt. Det handlar inte bara om tränare, det handlar om styrelsefolk, med mera. Det är svårt att få in nytt folk. Då tycker jag många föreningar säger, ja vi har svårt att få in nytt i styrelsen med mera. Och då gäller det liksom att anpassa det så man kan göra bra saker, med unga ledare. Åka iväg, hitta på nånting, stimulera dem på något sätt, att de får intresset att fortsätta. Det tror jag är viktigt.

En föreningsledare uttrycker det som om föreningsengagemanget utgör själva grunden för idrott på både elit- och amatörnivå. Det uttrycks som att barn och unga till en början vill lära sig mer brett men att de med stigande ålder blir allt mer specialiserade och mera fokuserade på tävling:

Jag ser ju att, det finns ju inte en elitpelare, oavsett sport, som inte har fostrats i en liten, eller medelstor klubb. Någon gång. Så det utgör ju grunden egentligen, den här klubben. Oavsett satsning. Och jag ser ju i början, när de är yngre så vill de ju lära sig massor, men tävlingsaspekten kommer ju in ju äldre de blir.

Idrottskonsulenternas betydelse för föreningarna betonas starkt i flera av distrikten. Deras engagemang och stöd till föreningsverksamheten är centralt för föreningarnas överlevnad. I ett av distrikten säger en föreningsledare följande:

SISU:s konsulenter har betytt extremt mycket för oss i föreningen. När det funnits få inom föreningen att bolla utvecklingsdelar och så vidare så har de funnits där. Jag tycker det är jätteviktigt att lyfta. Jag tror inte vår förening hade funnits utan dom. Så pass allvarligt är det, de har verkligen stöttat när det har varit down

I ett annat distrikt vill man också lyfta fram idrottskonsulentens betydelse för föreningar:

Jag skulle vilja hylla konsulenten. Vi sitter inte och väntar på att telefonen ska ringa. Vi knackar på varje liten klubbstuga.

I flera av distrikten betonas vikten av bra dialog mellan föreningarna och konsulenterna och att stödet från konsulenterna är avhängigt verksamheten. En tränare pratar om ungas utveckling inom idrottsföreningen:

Vi har även ett koncept där vi från tidig ålder, alltså typ 12–13 år, börjar forma idrottstränare, du får vara med som assisterande tränare, hjälptränare... Sen från 15, tror jag det är, får du gå liksom grundtränarutbildning, du får ta nästa steg så. Och sen har vi mycket... ja men det blir ju utbildningar, på klubben, alltså i egen regi. Att man har... genomgångar om träning, retorik, föreläsning, hur pratar du inför gruppen

I citatet ovan beskrivs hur unga får chansen att träna andra från tidig ålder. Detta kan benämnas som en slags lärjungepedagogik (se Söderman, 2007). Det finns många exempel på hur unga får axla ledarrollen inom klassiska folkrörelser som exempelvis inom frikyrkan men det är möjligt att det är mer formaliserat inom vissa idrottsföreningar.

En ledare i en kanotförening sammanfattar den pedagogiska idén i vad som kan beskrivas som en slags lärjungepedagogik som bygger på förtroende:

Men sen är det ju, utan alla de här träffarna runt omkring, det är ju de som binder ihop allting och gör att man kan förvalta det man har lärt sig på utbildningen. Det är ju allt, det är liksom kittet som knyter ihop allt det du lär dig på de här utbildningarna. Och det tänkte ju inte jag på när jag var 12-13 år och fick vara med i olika delar och skulle vara kanotskola-ledare och så fick man vara lite ledare och så fick man svara på några frågor sen och sen tog man det vidare och sen så står man där själv och gör samma sak med de som är kanotskola-ledare idag

Sammanfattningsvis framstår det som om föreningsengagemanget är centralt för SISU. Många ser sig som föreningsmänniskor och det blir tydligt att det är föreningarna som står i centrum för verksamheten. Samtidigt finns det en medvetenhet och farhåga för att föreningsfolkbildningen inte alltid lever upp till det fria frivilliga på individnivå och att det därför blir viktigt att uppmontra föreningen till att lyssna till alla medlemmars behov och önskningar. ”Syjuntan” blir i det sammanhanget en viktig metafor och ett uttryck för den stämning och det engagemang man vill uppnå när människor inom föreningens ramar ägnar sig åt egenvalt lärande som går bortom det idrottsliga och de omedelbara föreningsbehoven. I SISU:s föreningspedagogik ingår att unga ges förtroende att leda yngre barn och unga vilket utgör en del av denna föreningspedagogikens infrastruktur.

Folkbildning som pedagogisk idé bortom det mätbara

I samtalen framträder en bild av folkbildning som något som är bortom snabba resultat och det mätbara, en slags holistisk, allomfattande pedagogik som ger utrymme åt hela människan. Folkbildning beskrivs som en annan typ av lärande än det som sker i traditionella skolväsendet. En föreningsaktiv sa att det som sker i idrotten är ”inte skola” och att det är något positivt. Detta korta citat knyter väldigt tydligt an till folkbildningstraditionen där det ska finnas alternativ till den formella utbildningssektorn.

I samtalen diskuterades folkbildning som ett slags resa, en personlig utveckling. En idrottsledare i en fotbollsförening lyfte metaforen ”utvecklingsresa” i samtal när han skulle beskriva vad folkbildning betyder för honom personligen:

Jag kom till Sverige för sju år sen och när jag försöker och tänka på olika begrepp, då delar jag det och försöker fördjupa mig i det. Och så när man tänker folkbildning, folk det är människor, det är personer, det är relationer, och bildning det är när man bildar sig kring en sak, man utvecklar en sak, så man blir bättre och bättre på olika saker, eller från olika håll... och så där tänker jag folkbildning, det är utvecklingsresa, som man gör med människor överhuvudtaget.

En idrottsledare i en innebandyförening gav ett exempel från ett föräldramöte där föräldrarna hade svarat ”personlig utveckling” på frågan om vad de förväntade sig av verksamheten i föreningen:

Vi hade ett föräldramöte igår för våra 15-åriga killar som spelar innebandy i föreningen. Och dom fick frågan, svara på frågan vad dom förväntade sig utav oss ledare, för vår verksamhet då, som alltså är innebandy. Och i det stora hela så svarade de att det handlar om att utveckla människan. Och då tänker jag att, det är ju inte en

kurs man har, i att utveckla människan, utan där är ju just alla dom här olika perspektiven, allt ifrån värderingar till bemötande, till hur vi betar oss på och utanför planen... så jag antar att det dom menar är en typ av folkbildning.

Idrottsledaren uttryckte att det handlar om personlig utveckling bortom den specifika idrotten vilket kan ses som exempel på att holistiska bildningsideal ses som centrala även för föräldrar. Det handlar inte om att bara utvecklas inom idrotten utan om hela människan vilket kan ses i linje med vad folkbildningsförespråkare i historien ofta givit uttryck för särskilt i tider när mer instrumentella utbildningsivrare varit tongivande.

En verksamhetschef talar om den folkbildande idrottsledaren som hade förmågan att se hela människan:

Jag tror på den folkbildande idrottsledaren, jag fick förmånen tidigt för 30 år sedan att möta idrottsledare som såg hela mig och bekräftade mig och fick mig att känna mig som världens viktigaste person trots att jag inte har vunnit några OS-medaljer. Se varje människa var den befinner sig. Då utvecklas människan både idrottsligt och för det som behövs i samhället.

En föreningsledare uttrycker det som en förmåga att "medvetandegöra det som tidigare varit omedvetet" hos deltagarna. En idrottskonsulent exemplifierade med en tränare som var van i sitt yrke att arbeta ensam och som via ledarutbildning fick öva samarbetsförmåga.

Jag tänker på en gammal teleoperatör som var van vid att möta en människa åt gången när han fick ledarutbildning i form av en lärgrupp. Det måste ha varit enorm utveckling för honom. Han hade stor respekt som fotbollsmänniska men han höjde sin ledarförmåga.

Ett alternativ till det formella lärandet lyfts fram av en idrottsledare i en förening:

Jag tycker det är en sådan fin förmån vi har i Sverige, att kunna lära även om du kanske inte går på en skola eller har rättighet att komma in på en viss linje, så finns ett lärande som ligger vid sidan av och som utgår ofta från det egna suget av kunskap. Och det är ju häftigt, tycker jag.

En verksamhetschef beskriver det som något holistiskt som inte är möjligt att mäta och rapportera:

Folkbildningen sker naturligt inom idrottsrörelsen och är inte rapporterbar. Hela idrottsrörelsen är en folkbildningsarena.

En idrottsledare är inne på samma spår och menar att det sker ett lärande bortom idrotten och utfallet märks inte direkt och tydligt för de som är inblandade:

När jag lyfter ut sporten ur verksamheten. Det är inte alltid spelarna är medvetna om vad de får med sig. Det sitter ju företagsledare med på våra utbildningar så jag tänker att vi måste ha lyckats med något som ligger utanför idrotten.

Det blir även tydligt att pedagogiken befinner sig bortom idrotten och att den är så pass framgångsrik att företagsledare vill ta del av den. Ledaren i karateföreningen beskriver det även som om att det handlar väldigt mycket om filosofi, östasiatiskt tänkande vilket förmedlas till medlemmarna. Det är

ingen som äger kunskapen inom folkbildning menar en idrottskonsulent vilket kan härledas till en slags kunskapsfilosofi, en pedagogisk idé.

Sammanfattningsvis framstår folkbildningen som en pedagogisk idé som framträder särskilt tydligt i motsättning till det traditionella utbildningssystemet. Holistiska bildningsideal framträder i sammanhang där lärande sker långsamt utan att de som är inblandade märker att det sker. Personlig utveckling och individuella bildningsresor som ligger bortom det idrottspecifika framstår som centrala delar av den pedagogiska filosofin som utgör själva essensen av folkbildningsverksamheten inom SISU.

Folkbildning som pedagogisk universalmetod

Det framstår i samtalen som att folkbildning tenderar att ses som en metod, något som idrottsföreningar kan tillägna sig. I samtalen uttrycks det även som en slags särskild omsorg om nyanlända och att folkbildningen blir en metod för att diskutera ”svåra saker”. Det uttrycks dock även kritik mot rapporteringssystemet som bidrar till att göra folkbildning till mer av en form och en metod.

Folkbildningsaktiviteterna beskrivs i termer av ”sjunka in” och ”repetition” vilket brukar ses som centralt inom förmedlingspedagogik i följande citat av en idrottsledare i en förening:

Men jag tror ändå att det är superviktigt att de får höra det du vill säga, för de måste höra det mer än en gång. Och varje gång så sjunker det in. [...] det här med upprepning, som också behövs för att, det är som du säger [...] det betyder ju att det här är nånting vi ska sträva efter...

En idrottsledare i ett distrikt uttrycker att folkbildningen är bra för att kunna informera om Corona-restriktioner vilket gör folkbildningen till en folkhälsometod. Folkbildningen framställs även som en metod för att organisera bildning. Även en idrottskonsulent är inne på folkbildning som en organisatorisk metod:

Just det här med att man inom idrotten då har lagt in kurser och föreläsningar som en verksamhetsform, i folkbildningen, ja, det kanske gör det knepigare, så om möjligt ska man bara lägga in lärgrupper, som folkbildning.

En fokusgruppdeltagare beskriver det som en ”klappa på huvudet-form”. Något som förmedlas uppifrån och ner och det sker med ett språkbruk som inte talar till människor och framstår som något ”mossigt”. Det framkommer i intervjuerna som att folkbildning är en problemlösare, ett slags universalmedel, metod, något att sätta in när det finns olika typer av problem i idrottsföreningarna. Det kan handla om mat och ätstörningar:

Vi hade en liten föreläsning som handlade om mat och liksom hur man som tonåring ska äta i samband med träning och tävling och sånt där. Och det var ju alla som var med på hos oss, men det var ju specifikt några individer behövde det absolut extra mycket, där vi också såg till att deras föräldrar gick med på den här utbildningen, för att liksom den individen skulle få lite mer.

Folkbildning framträder i citatet nedan som något som ges uppifrån vilket harmonierar med det som historiskt beskrivits folkbildningens dubbla funktion (Rydbeck, 1997). Enligt folkbildningens narrativ så uppstår det på gräsrotsnivå men det är påfallande ofta som det är någon som tar på sig

rollen att predika budskapet uppifrån och ner till de inom rörelsen som behöver det. Det tycks alltid finnas människor som behöver upplysas och ting som det behöver upplysas om:

Vi kan märka ofta när en förening tar ett beslut om att det här ska vi utbilda oss i, oavsett om det är din utbildning eller om vi pratar värdegrunder, eller vad som helst, det spelar ingen roll. Och så har de tagit ett beslut och det här ska vi göra, kollektivet bestämmer det, och sen så puttar man det neråt i leden och hoppas att det ska fastna där.

En idrottskonsulent med lång erfarenhet beskriver hur det behöver göras speciella insatser när det gäller ätstörningsproblematik och där folkbildningen erbjuder ett slags samtalsmetod:

Med mina (många) år tillbaks så finns det ju många gånger man kan referera till, framförallt när nån ungdom mår dåligt och där man kan använda gruppen till att lyfta fram det och prata. Och där är vi ju unika till det, du skulle ju aldrig få de här individerna att sätta sig i ett annat rum med bara, bara den särskilda problematiken. Jag tänker ätstörningar, anorexia, det har behövts vård.

Folkbildningen framstår som en pedagogisk metod för att ta sig an både jämställdhets- och säkerhetsfrågor i citatet nedan av en verksamhetschef:

Är det nu Pride, ja då hakar man på där, men det är ju ändå SISU som har kommit med idéerna och lagt fram vad man kan göra. Och det gäller ju allt möjligt, det är jämställdhet... det finns massa såna här som man har väldigt nytta av, SISU, att vi står för inspiration och idéer och lägger fram saker som sen föreningen är snabb att och duktig på att anamma. Sen är ju ridsporten så mycket runt omkring, det handlar mycket om säkerhet, det är djurskyddslag.

Inom en förening behövs det tillfällen där nya deltagare får möjlighet att lära sig om klubben och dess värdegrund. När det ska diskuteras "svåra frågor" i en förening så är det lämpligt med folkbildning. En fokusgruppdeltagare uttrycker det som att det behövs en "bredare folkbildningsdimension vid utbildning av ledare i särskilt utsatta områden. En fokusgruppdeltagare beskrev det som att få med "busungarna i gruppen så att de blir goda samhällsmedborgare". En deltagare uttryckte att det handlar om "hur samhället fungerar, att förstå de demokratiska principerna och genom att stanna kvar i föreningen så förstår man demokratins spelregler".

Sammanfattningsvis framträder en tydlig bild av att folkbildning kan användas som en åtgärd, ett slags universalmedel som fungerar vid en rad svårigheter och där verksamheten inte flyter på problemfritt men även som omsorg om exempelvis nyanlända. Folkbildning tenderar ses som ett objekt och en metod, och det framförs därmed också kritik mot själva bidragssystemet som tros frambringa att formen blir mer central än det innehållsliga. Det tycks med andra ord finnas en skillnad mellan den folkbildning som sker inom idrottsrörelsen och den folkbildning som skapas av studieförbundet SISU och rapporteras som folkbildning.

DISKUSSION

Syftet med denna artikel är att analysera vad som utmärker den samtida idrottsrörelsens folkbildningsmässiga särart i relation till de pedagogiska dilemman och perspektiv som aktörer inom idrottsrörelsen ger uttryck för. För att tydliggöra hur detta besvaras används följande tre resultat kategorier: Folkbildning *som* föreningspedagogik och plantskola, *som* pedagogisk idé bortom det mätbara och *som* pedagogisk universalmetod.

SISU:s föreningspedagogik kan i sig förstås som en tydlig folkbildningsmässig särartspraktik på så vis att den är unik i relation till övriga studieförbund. Föreningspedagogiken är också präglad av de folkrörelseideal där mer holistiska bildningsidéer framträder vilka framstår som alternativ till traditionell skola och utbildning. Denna föreningspedagogik har många likheter med den lärjungepedagogik som återfinns inom den globala hiphopkulturen och som benämns Each One Teach One där äldre unga undervisar yngre kamrater (Söderman, 2007). Inom den så kallade ortenrörelsens ungdomsföreningar återfinns även denna pedagogiska praktik där äldre unga lär yngre (se Sernhede et al., 2019). Resultaten visar hur föreningspedagogiken nästan framstår som en allmänmännisklig praktik där människor naturligt undervisar varandra. Föräldrar lär sina barn, äldre syskon lär sina småsyskon och de som inom föreningslivet har spelat fotboll lite längre lär de som är yngre noviser. Därigenom framträder bilden av människan som en varelse som helt enkelt inte kan undvika att vara pedagog.

Resultaten går även att läsa i relation till statens syften med stöd till folkbildning, där det framgår att denna sektor ska utgöra (utbildnings)alternativ till traditionell skola och utbildning vilket ska ge människor nya bildningsmöjligheter (Regeringskansliet, 2019). Föreningspedagogiken i SISU genomsyras dock inte enbart av pedagogrollen, utan tycks likaså baseras på en hög grad av förtroende. Exempel på detta är den lärjungepedagogiska verksamhet i vilken unga tidigt får axla ledarrollen i relation till andra unga deltagare. Denna förtroendets pedagogik genererar inte bara tillit i samhället i stort (se Putnam, 2000) utan är också exempel på vad bildning kan vara i relation till mer formell utbildning (Sörlin, 2000). SISU riktar sin föreningspedagogik och dess metodik mot föreningar och dess ledare men det uppstår samtidigt en organisk pedagogik inom föreningens verksamhet vilket den förtroendedrivna lärjungepedagogiken utgör ett exempel på och som kan ses som en plantskola för framtida yrkesliv. Unga ges möjlighet att lära sig att arbeta pedagogiskt när de får förtroende att leda yngre inom en idrottsförening.

Idrottsrörelsen har en tydlig fostransambition vilket kan ses som del av den folkbildningsmässiga särarten där folkbildning framträder som metod. Gustavsson (2005) skriver om att folkbildningen i SISU framstår som medel för att lösa ”brister i demokrati, våld på idrottsplan och läktare, invandrarfientlighet etc”. Denna folkupplysande fostransambition blir en del av den folkbildningsmässiga särarten och blir också ett exempel på vad som beskrivits som folkbildningens dubbla funktion (Rydbeck, 1997) men i motsats till Gustavssons analys så bör man inte se folkbildningen som ett särskiljande medel. Den organiska föreningspedagogiken framstår som minst lika tongivande i analysen av den folkbildningsmässiga särarten. Det blir därmed tydligt att folkbildningens dubbla funktion existerar även i talet om SISU:s verksamhet där det som sker på gräsrotsnivå möter det som förkunnas uppifrån och ner.

Folkbildningsförespråkare har sällan varit överens om vad bildning är men de har alltid kunnat enas i sitt motstånd mot det som i samtiden uppfattats som instrumentella tendenser inom utbildningspolitiken (Burman & Sundgren, 2010). Det som är mätbart och instrumentellt framstår som kortsiktigt i sin strävan mot att generera snabba resultat och så kallade *outcomes*. I utbildningspolitiken brukar ord som anställningsbarhet ses som del i en instrumentell utbildningsretorik och det är utbildningens samhällliga nyttighet som utgör dess egentliga syfte. Inom folkbildningen brukar istället devisen om att ”det finns inget så nyttigt som onyttig kunskap” lyftas fram som ett ideal eftersom vi inte kan veta vilken typ av kunskap som framtiden kommer att efterfråga. Ingen kunde förutse pandemin 2020 och vilka kunskaper som då kom att behövas. Precis som det idrottsliga, har folkbildningen också ett egenvärde och bör därför inte reduceras till enbart en metod att ta sig an svåra saker som denna studies resultat ger vid handen. Samtidigt ger intervjudeltagarna uttryck för de holistiska dimensioner och det lärande som sker bortom idrotten. Det finns dock tydliga och i sammanhangen naturliga instrumentella bildningsideal inom idrottsrörelsen som handlar om att mäta framgång. Det går såklart att se som konkurrerande rationaliteter (se Gustavsson, 2002) men de kanske också befruktar varandra. I motsats till vad Gustavsson (2002) skriver om idrottens motstridiga relation till folkbildningen så är det inte säkert att holismen och det instrumentella är konkurrerande utan att det går att se dem som reciprok stödjande. De naturligt instrumentella idealen möter de holistiska folkrörelse- och folkbildningsidealerna. Däremot kan den naturliga instrumentella nyttighet som uppstår i och med idrottsprestationen ses mer i linje med Hans Larssons idé om en icke-motsättning mellan fackkunskaper och allmänbildning (Larsson, 1908/2010). Idrottsrörelsen bidrar därför till en viktig utbildningspolitisk insikt i en ibland åsiktspolariserad samtid där exempelvis katederundervisning ställs mot mer friare kunskapsinhämtning.

REFERENSER

- Aagård, M. (2016). *Bildning: då, nu, sen*. Atlas förlag.
- Abzug, R. (2007). Wishful thinking about nonprofits. *Society*, 44(3), 45-47.
- Amná, E. (2019). *När tilliten prövas. En studie av studieförbundet Ibn Rushds samhällsbidrag*. Folkbildningsrådet.
- Andersen, L. R., & Björkman, T. (2017). *The Nordic Secret: A European story of beauty and freedom*. Fri tanke.
- Andersén, A., Lundin, A. & Sundgren, G. (2003). Folkbildningens särart? Offentlighet, forskning och folkbildares självförståelse: delbetänkande. I *Utredningen för statens utvärdering av folkbildningen 2004*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Björk, F. (2005). Björk, F. (2005). *Gitarsolon som folkbildning och hantverk. Bland proffs och amatörer på musikhus och folkhögskolor 1975–1990*. Publicerad på nätet, <http://ls00012.mah.se/bitstream/handle/2043/8169/rocksomfolkbildning.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Tredje upplagan. Liber AB.
- Bakhtin, M. M. (1986). The problem of speech genres. *Speech genres and other late essays*, 17(3), 60-102.
- Brooks, D. (2020). This is How Scandinavia Got Great. The Power of educating the whole person. I *New York Times* 13 februari 2020: <https://www.nytimes.com/2020/02/13/opinion/scandinavia-education.html>
- Burman, A., & Sundgren, P. (2010). *Bildning: texter från Esaias Tegnér till Sven-Eric Liedman*. Daidalos.
- Centrum för idrottsforskning. (2020). *Statens stöd till idrotten – Uppföljning 2019*. Centrum för idrottsforskning. Publicerad på Internet: <https://centrumforidrottsforskning.se/wp-content/uploads/2020/05/Statens-stod-till-idrotten-uppfoljning-2019.pdf>
- Dahlstedt, M. & Ekholm, D. (2019). Midnattsfotboll – ett svar eller symptom på ojämlikhet?, I C. Dartsch, J. R. Norberg och J. Pihlblad (red.), *Idrotten och (o)jämligheten – I medlemmarnas eller samhällets intresse?*, Stockholm: Centrum för idrottsforskning, 109–130.
- Denscombe, M. (2014). *The good research guide: for small-scale social research projects*. McGraw-Hill Education (UK).
- Ehn, B., & Löfgren, O. (2001). *Kulturanalyser*. Gleerups.
- Falk, I., & Harrison, L. (2006). Community learning and social capital: “Just having a little chat”. *Journal of vocational Education and Training*, 50(4), 609-627.
- Folkbildningsrådet. (2005). Studiecirkeldeltagare 2004. Två rapporter om deltagare i studieförbundens cirkelverksamhet. I *Folkbildningsrådet utvärderar NO 1 2005*. Folkbildningsrådet
- Gustavsson, B. (1992). *Folkbildningens idéhistoria*. Bildningsförlaget
- Gustavsson, B. (2012). Bildning och nytta. I Ø. Varkøy (red.) *Om nytte og unytte*. Abstrakt forlag.
- Gustavsson, K. (2002). Några bildningsfilosofiska perspektiv i synen på folkbildning. *Utbildning & Demokrati-tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 11(2), 83-106.
- Gustavsson, K. (2005). Idrott som folkbildning eller utbildning? Publicerad på Internet, www.idrottsforum.org (ISSN 1652-7224) 2005-06-06
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Larsson, H. (1908/2010). Om bildning och självstudier. I A. Burman & P. Sundgren (red.) *Bildning*. Daidalos
- Lindroth, J. (1974). *Idrottens väg till folkrörelse: studier i svensk idrottsrörelse till 1915* (Doctoral dissertation, Acta Universitatis Upsaliensis).
- Lindroth, J. (2003). Hundra år med idrottsrörelsen. *Svensk Idrottsforskning*, 2, 14-15.

- Metcalf, A. S., & Blanco, G. L. (2019). Visual research methods for the study of higher education organizations. In *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 153-202). Springer, Cham.
- Nylander, E. (2014). *Skolning i jazz: värde, selektion och studiekarriär vid folkhögskolornas musiklinjer* (Doctoral dissertation, Linköping University Electronic Press).
- Ohlsson, H., & Wadenstein, E. (1952). *Idrott och folkbildning: en handbok för studieverksamhet och inre klubbarbete*. Riksidrottsförbundets samarbetskommitte.
- Pastuhov, A. (2018). *Att vara och agera medborgare: En etnografisk studie i folkbildande praktiker*. Åbo Akademi (Doctoral dissertation).
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone. The Collapse and Revival of American Community*. Simon & Schuster.
- Ranstorp, M., Hyllengren, P. & Carlbom, A. (2021). Fusket i studieförbunden långt värre än befarat. I DN 20 februari 2021: <https://www.dn.se/debatt/fusket-i-studieforbunden-langt-varre-an-befarat/>
- Regeringskansliet (2019). Sveriges folkbildning hur och varför. <https://www.regeringen.se/artiklar/2019/09/svensk-folkbildning--hur-och-varfor/>
- Riksidrottsförbundet. (2020). Idrotten i siffror 2019: <https://iof4.idrottonline.se/globalassets/riksidrottsforbundet/nya-dokument/nya-dokumentbanken/idrottsrorelsen-i-siffror/2019-idrotten-i-siffror---rf.pdf>
- Rydbeck, K. (1997). Den svenska folkbildningshistorien från 1800-talets början till 1900-talets mitt. Ett panorama. I E. Öhrström (red.). *Musiken, folket och bildningen*. Mimer, Linköpings universitet.
- Samuelsson, D. (2021). Vi har tagit fram ett konkret handlingsprogram mot fusk. I DN 20 februari 2021 <https://www.dn.se/debatt/vi-har-tagit-fram-ett-konkret-handlingsprogram-mot-fusk/>
- Sefton-Green, J. (2012). *Learning at not-school: A review of study, theory, and advocacy for education in non-formal settings*. The MIT Press.
- Sernhede, O. Rosales, R. & Söderman, J. (2019). *När betongen rätar sin rygg. Ortenrörelsen och folkbildningens renässans - Från stigmatisering till kunskapssökande och social mobilisering*. Daidalos
- Sjöstrand, E. (2018). *Shared understandings transformed: a field-level analysis of changing state-civil society relations*. Dissertation Handelshögskolan.
- Stenling, C. & Fahlen, J (2019). För vilka föreningar är jämlikhet viktigt? I C. Dartsch, J. R. Norberg och J. Pihlblad (red.), *Idrotten och (o)jämligheten – I medlemmarnas eller samhällets intresse?*, Stockholm: Centrum för idrottsforskning, s. 151-164 .
- Söderman, J. (2007). *Rap (p) i käftan: hiphopmusikers konstnärliga och pedagogiska strategier*. Lund university (dissertation).
- Söderman, J. (2019). (Folk)bildning – tradition och kunskapssyn i opposition mot det instrumentella. I *Folkbildning & Forskning*, Årsbok 2019. Föreningen för folkbildningsforskning. s. 11 – 16.
- Söderman, J. (2021). *Folkbildning i särklass. Om folkbildningsmässig särart inom idrottsrörelsen*. FOU-rapport 2021:3, Riksidrottsförbundet.
- Sörlin, S. (2000). Nya uppdrag för skapandets platser? *Utbildning & Demokrati-tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 9(1), 39-55.
- Sörlin, S. (2019). *Till bildningens försvar: Den svåra konsten att veta tillsammans*. Natur och kultur.
- Trudeau, D. (2008). Junior partner or empowered community? The role of non-profit social service providers amidst state restructuring in the US. *Urban Studies*, 45(13), 2805-2827.

- Trädgårdh (2013). Statsindividualismen och civilsamhället. I L. Trädgårdh, P. Selle, S. Henriksen & H. Hallin, H. (red.) *Civilsamhället klämt mellan stat och kapital: Välfärd, mångfald, framtid*. SNS förlag.
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk, dannelse og eksistens*. Cappelen Damm Akademisk.
- Varkøy, Ø. & Söderman, J. (red.) (2014). *Musik för alla – filosofiska och didaktiska perspektiv kring bildning och skola*. Studentlitteratur.
- Von Essen, J., & Sundgren, G. (red.). (2012). *En mosaik av mening: om studieförbund och civilsamhälle*. Daidalos.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Studentlitteratur.
- Wolf-Watz, O. (2019). Idrottsrörelsens dubbla uppdrag. I C. Dartsch, J. R. Norberg och J. Pihlblad (red.), *Idrotten och (o)jämligheten – I medlemmarnas eller samhällets intresse?*, Stockholm: Centrum för idrottsforskning, s. 75 - 108

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

Jonas Johansson & Johan Söderman

ABSTRACT

The aim of this paper is to shed light on how teachers' talk about children's physical activity in school-age educare can be seen as part of comprehensive social discourses concerning education and physical activity. Focus-group interviews with a discourse-analytic approach have been carried out with staff from two municipal school-age educare in Sweden. The transcriptions was analyzed with inspiration from critical discourse analyze which is the theoretical standpoint. In the result the discourses of *risk*, *shortage*, *activity*, *complement* and *joy of movement* are the most prominent. In analysis these discourses are seen as inter-discursively influenced by the *public health discourse* wherein concepts as *activity rate*, *discipline*, *joy of movement* and *organization* are central. These discourses, concepts and possible implications for school-age educare are discussed. It is also argued that a social pedagogical *discourse of care* with focus on children's relation making and conflict management seems to be manifest within Swedish school-age educare.

Keywords: critical discourse analyze, physical activity, children, school-age educare

JONAS JOHANSSON

*Doktorand i barn- och ungdomsvetenskap
Institutionen för pedagogik, kommunikation
och lärande
Göteborgs universitet
E-post: jonas.johansson.2@gu.se*

JOHAN SÖDERMAN

*Professor i barn- och ungdomsvetenskap
Institutionen för pedagogik, kommunikation
och lärande
Göteborgs universitet
E-post: johan.soderman@gu.se*

INLEDNING

Barns fysiska aktivitet har tagit relativ stor plats i samhällsdebatten under senare år, och ofta handlar det då om att barn i dag är allt för stillasittande och behöver vara mer fysiskt aktiva (se Jägerskog & Bennwik, 2020; Norberg, 2021). Fritidshem och skola har fått en framträdande roll som institutioner där barns fysiska aktivitet kan och bör ges utrymme (Levinsson et al., 2022). Detta kan belysas med exempelvis utökad timplan för ämnet idrott och hälsa (Skolverket, 2022) samt Riksidrottsförbundets initiativ ”Rörelsesatsning i skolan” som riktar sig till barn i skolans årskurs F till 6, framför allt till de ”... som inte rör på sig tillräckligt idag” (Riksidrottsförbundet, 2021).

Det finns inom akademi och forskning ett allt större intresse för hur barns fysiska aktivitet kan ökas och hur skolvärlden kan bidra. Exempelvis genomför Gymnastik- och idrottshögskolan i Stockholm (GIH) ett större forskningsprojekt med syfte att hitta former för ökad fysisk aktivitet i skola som ska bidra till att minska barn och ungdomars mentala ohälsa (GIH, 2019). Det finns också studier som fokuserat på samband mellan fysisk aktivitet och utveckling av kognitiva funktioner samt barns skolprestationer (se t.ex. de Greeff et al., 2018; OECD, 2019).

Inom skolans lägre årskurser finns olika tillfällen då barn kan ges utrymme att vara fysiskt aktiva, vilket kan röra sig om lektionstid, raster mellan lektioner samt tid då barn vistas i fritidshem. Fritidshemmen är en del av det svenska skolsystemet som vänder sig till barn i åldrarna 6-12 år och bedrivs före och efter skoldagen samt under lov. I de tidiga skolåldrarna, 6-9 år, går 83 procent av alla barn i fritidshem (Skolverket, 2020) och dessa barn tillbringar i många fall större del av dagen i fritidshemmet än i skolan. Denna artikel har fokus på denna verksamhet, med ett övergripande syfte att belysa och kritiskt granska de diskurser som uppstår när personal i fritidshem talar om barns fysiska aktivitet.

Verksamhet och personal i fritidshem

Tidigare forskning har beskrivit fritidshem som en komplex verksamhet som är stadd i ständig förändring, både historiskt och i nutid, påverkad av samhälleliga tendenser, normer och diskurser (se t.ex. Haglund, 2009; Holmberg, 2018). Verksamheten i fritidshem är reglerad genom läroplan och skollag. Där nämns att fritidshemmen har ett kompletterande uppdrag i förhållande till skolan, och enligt läroplanen ska detta ske genom att undervisning i fritidshem i hög grad ska vara situationsstyrt, upplevelsebaserat och grupporienterat samt utgå från barns behov, intressen och initiativ (Skolverket, 2022). Fritidshemmen har i likhet med övrig skolverksamhet även ett kompensatoriskt uppdrag där undervisningen ska väga upp för sociala och ekonomiska skillnader, samt barns skiftande förutsättningar att tillgodogöra sig utbildning (SFS 2010:800; Skolverket, 2022; Hjalmarsson & Odenbring 2019; Andishmand, 2017). Dessutom belyser flera studier att verksamheten även påverkas av en övergång från en historiskt dominerande socialpedagogisk omsorgsdiskurs (där verksamheten skulle komplettera hemmet), mot en allt tydligare kunskapsdiskurs (för att komplettera skolan) präglad av senare decenniernas utbildningsreformer där skolhuvudmän såsom kommuner och fristående skolor givits möjlighet att påverka verksamhetens utformning. Detta har medfört en verksamhet där barns kunskapsutveckling är alltmer central för hur undervisningen i fritidshem utformas (se t.ex. Haglund, 2009; Holmberg, 2018; Ackesjö & Haglund, 2021; Hjalmarsson, 2019; Lager, 2018). Samtidigt visar andra studier på att personal i fritidshem upplever en otydlighet i uppdraget samt bristande kunskap hos rektorer om

verksamheten, vilket medför att hur verksamheten konstrueras till stor del lämnas till personalen att avgöra (Ludvigsson & Falkner, 2019).

Dock finns en brist på studier som belyser just den fysiska aktivitet som bedrivs inom ramen för fritidshemmen, och hur den influeras av samhälleliga förväntningar på dess utformning och syfte. Det gör det intressant att studera just detta och för denna artikel har vi valt att fokusera på de personer som (förutom de barn som vistas där) är närmast praktiken, närmare bestämt personal i fritidshem. Inom fritidshem arbetar en relativt spridd skara personalkategorier. Det kan bestå av personal utan pedagogisk utbildning eller lärare som har genomgått den nuvarande lärarutbildning som är avsedd för arbete specifikt i fritidshem; lärare med inriktning mot arbete i fritidshem (i tidigare versioner av lärarutbildningar även kallad fritidspedagog). Dessutom förekommer andra personalkategorier såsom barnskötare, fritidsledare, förskolelärare och lärare med annan inriktning (Skolverket, 2020).

Personal inom fritidshem har varierande uppdrag under skoldagen. Förutom att bedriva undervisning i fritidshem kan uppgifterna exempelvis bestå av undervisning i ett praktiskt estetiskt ämne, resurs i skolan som elevassistent samt att bedriva rastverksamhet. Graden av utbildningsnivå varierar således inom personalen i fritidshem. I kommunala fritidshem har 41 % pedagogisk högskoleexamen, medan siffran för fristående fritidshem är 19 % (SOU 2020:34).

Syfte och frågeställningar

När personal inom fritidshem genomför verksamhet kan de förmodas vara påverkade av organisatoriska och ekonomiska faktorer, men även av olika aktörer som sannolikt förmedlar samhälleliga normer och värderingar. Denna process, där olika aktörer är med och påverkar hur verksamhet i fritidshem konstrueras, kan ses som en del av en *rekontextualiseringsprocess* (Bernstein, 1990) där kunskaper, normer och värden förflyttas och förändras när de kommer i ett nytt sammanhang. Denna process försiggår enligt Bernsteins utbildningssociologiska teori i en utbildningskontext inom *det officiella rekontextualiseringsfältet* (ORF), *det pedagogiska rekontextualiseringsfältet* (PRF), *det lokala rekontextualiseringsfältet* (LRF) (se t.ex. Norlund, 2009, Levinsson & Norlund, 2018, Peterson, 2020; Singh, 2002).

I denna artikel riktas fokus mot det lokala rekontextualiseringsfältet och därmed de processer som sker i den sociala praktiken, i detta fall i fritidshem, och hur denna process kommer till uttryck bland personal inom denna verksamhet. Den tidigare nämnda otydligheten i fritidshemmens uppdrag och verksamhetens ständiga förändring, samt variationen av personalens utbildningsbakgrund, ger utrymme för just sådana processer. Bristen på tidigare studier som riktar in sig mot barns fysiska aktivitet i fritidshem, samt det faktum att barns fysiska aktivitet i allmänhet tar plats i samhällsdebatten, gör området extra värt att undersöka. Som en följd av detta resonemang har denna studie som syfte att *belysa på vilket sätt talet om barns fysiska aktivitet i fritidshem kan ses som en del av övergripande samhällsdiskurser som berör fritidshem, skola och fysisk aktivitet*. I artikeln besvaras frågeställningarna:

- Hur konstrueras barns fysiska aktivitet av personal i fritidshem?
- Vilka samhällsdiskurser är mest framträdande i personalens tal om barns fysiska aktivitet i fritidshem?
- Vilka implikationer kan dessa diskurser få för hur verksamheten i fritidshem bedrivs?

TEORETISKA PERSPEKTIV

Som tidigare nämnts kan personal inom fritidshem förmodas vara påverkade av samhälleliga normer och värderingar som en del av olika rekontextualiseringsprocesser (jfr Bernstein, 1990). Hur verksamhet i fritidshem konstrueras, vilka rekontextualiseringsprocesser som kan skönjas och vilka implikationer det kan få för hur verksamhet i fritidshem bedrivs analyseras i artikeln genom kritisk diskursanalys (CDA). Enligt Fairclough (2003) är CDA en metod för att åskådliggöra antaganden som aktörer (som ingår i olika diskurser) inom en särskild praktik gör, och i förlängningen utövar makt inom praktiken. Diskurser kan beskrivas som “way of signifying experience from a particular perspective” (Fairclough, 1995, s. 135). Det handlar därmed om hur vi uttrycker oss kring skilda områden, och för denna studie är alltså området barns fysiska aktivitet i fritidshem. I denna studie förs i analysen ett resonemang kring hur detta område konstrueras av personal i fritidshem samt vilka implikationer dessa konstruktioner och diskurser kan få för hur verksamheten i fritidshem bedrivs. Något som i slutändan har stor betydelse för de barn som vistas i fritidshem.

CDA är teori och metod för att belysa och analysera språkets betydelse för hur dagens samhälle formas, och inom CDA ses både den skriftliga och verbala kommunikationen (likväl som andra typer av kommunikativa händelser såsom visuella, kroppsliga och auditiva) som språkliga händelser (Winther Jørgensen & Phillips, 2000; Fairclough, 2013). Dessa språkliga händelser kan med ett samlingsbegrepp betecknas som semiotiska aktiviteter (Fairclough, 2015). Hur samhället formas är beroende av relationer inom och mellan diskurser, och vilka metoder som används för att synliggöra dessa relationer är beroende av forskningsobjekt och område. Analysen tar dock sin utgångspunkt i språket (vanligtvis benämnt som textanalys). Språkliga händelser kan då analyseras *interdiskursivt*, det vill säga att man undersöker hur en text har påverkats av andra texter eller diskurser. I analysen letar man då efter drag av andra texter eller spår från andra diskurser som kan ha påverkat texten (Winther Jørgensen & Phillips, 2000; Fairclough, 2013; 2015). En diskurs påverkar och påverkas av andra diskurser i den sociala praktiken och det är spår av denna påverkan som analysen av texters interdiskursivitet syftar till. Exempelvis kan man i texter finna spår av andra områden och diskurser än de som texten uttryckligen är inriktad mot (Fairclough, 2015).

METOD OCH GENOMFÖRANDE

Nedan beskrivs hur och varför fokusgruppsintervjuer har använts, samt den urvalsprocess och analys som har genomförts. Avsnittet avslutas med en redogörelse av de etiska övervägande som har gjorts.

Fokusgruppsintervju

Det empiriska underlaget består av inspelningar av fokusgruppsintervjuer med personal i fritidshem. Dessa inspelningar har sedan transkriberats för att sedan kunna analyseras med inspiration från CDA. Intervjuerna genomfördes vid två olika kommunala skolor där fritidshem bedrivs. En av skolorna är belägen i en medelstor västsvensk stad, den andra i en mindre västsvensk ort på landsbygden. Sammanlagt deltog 15 personer, sju vid stadsskolan och åtta vid landsbygdsskolan. Deltagarna hade varierande erfarenhet av arbete i fritidshem, från tre till 36 år. Även utbildningsbakgrunden varierade, allt från helt utan pedagogisk utbildning till barnskötare, fritidsledare och fritidspedagoger (lärare i fritidshem). Av praktiska och organisatoriska skäl var

personalen vid stadsskolan uppdelad i två grupper (tre och fyra vid vardera tillfället). Vid intervjun vid landsbygdsskolan deltog alla åtta vid samma tillfälle.

Vid intervjuerna samtalade personalen kring barns fysiska aktivitet generellt i samhället, och specifikt i fritidshem. Samtalen tog utgångspunkt i vad den fysiska aktiviteten består av, hur den bedrivs och varför den genomförs. Vid intervjuerna deltog en av artikelförfattarna (Johansson) som moderator med huvudsakligt syfte att, med stöd i en intervjuguide, leda samtalet vidare för att säkerställa att samtliga aktuella områden skulle beröras samt att samtliga deltagare skulle komma till tals (jfr Holstein & Gubrium 2016; Wilkinson 2016; Widerberg, 2002; Dahlin-Ivanhoff, 2015). Intervjuerna tog mellan 40 och 50 minuter att genomföra. Tidsomfattningen var vid samtliga intervjuer beroende på personalens schemamässiga utrymme.

Val av metod bygger på ett antagande om att fokusgruppsintervjuer är ett lämpligt redskap att använda när du vill utforska människors olika upplevelser och föreställningar om sin omvärld med fokus på ett specifikt fenomen. Fokusgruppsintervjuer är en metod som möjliggör att studera en viss grupp som ett tänkande samhälle i miniatyr (Wibeck, 2010). Metoden används för att åskådliggöra en målgrupps verklighet och belysa hur man tänker och talar kring en viss fråga eller fenomen för att sedan genom analys kunna avslöja normer och betydelser (se t.ex. Dimenäs, 2007; Dahlin-Ivanhoff; 2015; Glassner & Millner; 2016). Fokusgruppsintervjuer genomförs med en förmodan om att människan själv är aktiv i hur den uppfattar sin omvärld, uppfattningar som är formade i samspel med det omgivande samhället (Glassner & Millner, 2016; Dahlin-Ivanhoff, 2015; Wilkinson, 2016).

Urval

Urvalet av skolor är gjort med hänsyn till att röster från olika sociala miljöer och med skiftande utbildningsnivå och yrkeserfarenhet ska bli hörda. Detta för att i möjligaste mån skapa en bredd i det empiriska materialet (jfr Ahrne & Svensson, 2015). Även om denna urvalsstrategi bygger på en önskan att låta olika röster bli hörda finns det i aktuell studie inga anspråk på generaliserbarhet när det gäller faktorer såsom socioekonomiska skillnader eller miljömässiga förutsättningar. Istället är urvalet enbart gjort för att låta olika människor som arbetar vid olika skolor och fritidshem tala om barns fysiska aktivitet med utgångspunkt i den fysiska aktivitetens innehåll, utförande och syfte.

Vad vi människor säger i olika situationer är format av den sociala kontexten där kunskap och uppfattningar är i ständig förändring och omformning påverkad av till exempel sociala regler och strukturer (jfr Boréus, 2015; Fairclough, 2001; 2015). Samma gäller den personal som deltog i denna studies fokusgruppsintervjuer och skulle kunna vara en faktor att ta hänsyn till i analysen av empirin. Dock, för denna studie är intresset att identifiera övergripande samhällsdiskurser och då blir deltagarnas samlade röster analytiskt intressanta. Det blir då snarare likheterna än skillnaderna som urskiljs som diskurser som förstås vara del av övergripande samhällsdiskurser.

De val av specifika fritidshem, där personal tillfrågades att delta, bygger till viss del på bekvämlighetsurval (Denscombe, 2014). Det vill säga att moderator inte skulle ha allt för långt att resa för att genomföra intervjuerna. Detta kan förstås som en pragmatisk hållning, men kan även relateras till miljöhänsyn i designen av studien. Moderator hade dessutom sedan tidigare kännedom om de både fritidshemmen dock utan att ha någon djupare insyn eller några relationella band till någon av deltagarna. De personer som deltagit i studien har gjort det av egen fri vilja och uttalade ett intresse för att delta.

Analys

Analysen är genomförd enligt beskrivningen nedan och är inspirerad av den femstegs-modell som tidigare använts av Levinsson & Norlund (2018, s. 18), i sin tur inspirerad av Fairclough (2003, s. 209–210):

I *steg ett* fokuseras på ett socialt problem som har en semiotisk aspekt. Analys av hur problemet konstrueras genomförs och involverade diskurser identifieras. I *steg två* analyseras hur föreslagna åtgärder konstrueras samt vilka diskurser som är involverade. I *steg tre* kartläggs vilket nätverk av praktiker som problemet och åtgärderna bygger på, samt hur relevanta praktiker eventuellt omorganiserar. Dessutom analyseras i vilken mån nätverket av praktiker ”behöver” problemet. I *steg fyra* identifieras eventuella motstridigheter och luckor i materialet. Plats ges för motröster. Slutligen, i *steg fem*, genomförs en kritisk reflektion över analysen (steg ett till fyra).

Resultatet presenteras i två delar. I den första delen, som benämns *textanalys*, beskrivs de diskurser som framträtt i analysens steg *ett* och *två*. Dessa presenteras med hjälp av olika citat och analyserande text som ramas in av fem olika teman. Dessa teman används i syfte att tydliggöra de områden som berörs. I denna första resultatdel genomförs en textanalys. I den finns det en lingvistisk utgångspunkt, framförallt mot den grammatiska strukturen, vokabulär och sammanhang mellan sats för att belysa hur det aktuella forskningsämnet och området konstrueras språkligt. För denna studie används begrepp som *modalitet* (graden av instämmande i en specifik fråga), *värdeord* (informantens inställning till en viss fråga), *intertextualitet* (i vilken mån utsagor konstruerats i samspel med andra texter och tal), *orsakssamband* (uttryck för ett orsak-verkan förhållande), *gradering* (graden av satsers modalitet och tolkningen av värdeord) och *ordval* för att försöka ”läsa mellan raderna” för att se vad som har påverkat den språkliga kommunikationen, och även för att se vad texten omfattar eller utesluter (jfr Fairclough, 2001; 2015). Relationen mellan texten och den diskursiva praktiken blir då central för att tolka hur denna relation styr och formar den sociala praktiken, i det här fallet hur fritidshemspersonals tal om barns fysiska aktivitet styr och formar vad som sker inom verksamhet i fritidshem. I aktuell artikel används kursiveringar i resultatdelens citat för att poängtera de textanalytiska begrepp som använts i analysen. Analysen i steg ett och två genomförs på kollektiv nivå, men för att ändå tydliggöra från vilken skola personalen härrör används följande förkortningar: personal i stadsskola benämns som PS, personal i landsbygdsskola benämns som PL och moderator benämns som M.

I resultatets andra del, som benämns *analys av interdiskursivitet*, genomförs analysens steg *tre* och *fyra*. Denna del har fokus på hur de diskurser som framträtt i steg ett och två kan ses vara interdiskursivt påverkade av mer övergripande samhällsdiskurser, samt vilka implikationer dessa diskurser kan få för hur verksamhet i fritidshem bedrivs. Resultatets andra del presenteras som en sammanhängande text där även de rekontextualiseringsprocesser som kan skönjas påvisas.

Etiska överväganden

Vid fokusgruppsintervjuer är det många inslag som kräver att man som forskare gör noggranna etiska överväganden (jfr Vetenskapsrådet, 2017). Innan studien genomfördes ansöktes om tillstånd för studiens genomförande hos Etikprövningsmyndigheten. Anledningen till att detta gjordes var att etiska överväganden bör göras extra noga när det är frågor som rör barns hälsa, vilket fysisk aktivitet är en del av. Denna ansökan beviljades. Ytterligare etiska ställningstaganden gjordes när det

gäller urval av lämpliga frågeområden för att få vägledning om fokusgruppsintervjuerna kunde komma att svara upp mot studiens syfte och frågeställningar (undersökningens validitet). Till hjälp för att i möjligaste mån säkerställa detta genomfördes en mindre pilotstudie med personer med erfarenhet av arbete på fritidshem.

Därefter krävdes tillträde till fältet, i detta fall personal vid två fritidshem. För detta ändamål kontaktades respektive skolas rektor som gav medgivande. Därefter behövdes deltagarnas personliga samtycke (Vetenskapsrådet 2017). Detta genomfördes både genom muntlig information och en skriftlig medgivandeblankett där undersökningens syfte tydligt framgick. I samband med detta och vid genomförandet av fokusgruppsintervjuerna informerades deltagarna om att de när som helst kunde avsluta sitt deltagande. Deltagarna informerades även om att all data kommer att förvaras inom Utbildningsvetenskapliga fakulteten vid Göteborgs Universitet under studiens gång och tio års tid därefter.

RESULTAT

Textanalys

I följande första resultatdel redovisas steg ett och två av tidigare nämnd analysmodell, det vill säga hur barns fysiska aktivitet konstrueras av personal i fritidshem samt hur föreslagna åtgärder framställs och konstrueras. I analysen identifieras vilka diskurser som är involverade.

Elegi (sorgesång) över den aktiva tid som flytt

Att barn i dag är mer stillasittande än förr är personalen på de båda fritidshemmen överens om och är ett återkommande inslag i samtliga intervjuer. Det uttrycks i citaten en sorg över en svunnen tid när barn var mer fysiskt aktiva. När personalen beskriver hur barns fysiska aktivitet ser ut i dagens samhälle i allmänhet så lyfts barns stillasittande i hemmet fram:

PS: Det är *mycket mer* stillasittande [än förr]. Barnen skjutsas till olika platser och blir hämtade, och det här naturliga, att man rörde på sig, det försvinner mer och mer, och mycket stillasittande i hemmet med skärmar och annat.

PS: Men i samhället, om man tänker på fysisk aktivitet så är det något som man har bokat in sig på. Det är ju idrottsföreningar eller grupper. Det är nog inte lika mycket spontant längre, nej.

Barns fysiska aktivitet i dag graderas som *mycket mer* stillasittande än förr. Att vara fysiskt inaktiv som barn har enligt personalen blivit mer vanligt, speciellt i hemmet. Där tycks den fysiska aktiviteten framför allt bestå av bestämda, inplanerade aktiviteter dit barnen vanligtvis skjutsas av sina vårdnadshavare. Att det är så tycks bero på faktorer såsom ökad mediekonsumtion och att den fysiska aktiviteten har fått större konkurrens av andra aktiviteter som lockar mer. Graden av fysisk aktivitet tycks även ha ett orsakssamband med plats och miljö. Att vara ute beskrivs frekvent i intervjuerna som en bidragande faktor till att barn rör på sig, och i och med att dagens barn inte upplevs vistas i utomhusmiljö lika mycket som förr så ger det intrycket att det skapar fysisk inaktivitet. Barns varierande aktivitetsnivå förklaras av personalen även med variationer i vuxnas engagemang och förutsättningar:

PS: Jag kom på också att det handlar om att det är enkelt att som förälder liksom, nu sitter han där, vad bra, nu vet vi var han är. Då kan jag göra mitt här, och så sitter han fortfarande kvar. Gud vad bra.

Här framträder ett visst orsakssamband mellan vårdnadshavares engagemang och graden av barns fysiska aktivitet. Personalen pekar på att vuxna ibland prioriterar egna intressen framför att engagera sig i sina barn, vilket då skulle kunna leda till minskat fysisk aktivitet bland barnen.

Barn upplevs inte bara vara stillasittande i hemmet. Även när de är i skola så anser fritidshemspersonalen att de sitter mycket still:

PS: Jag tycker att jag sett att de har ett *jättebehov* direkt efter skolan, när ettorna och tvåorna kommer. Även förskoleklassen.

PS: Att de behöver rasa ut.

PS: Ja, då är skoldagen slut. Då är det perfekt om man kan ha rörelserummet ibland.

PS: ... då har de suttit still och kanske jobbat med bokstäver, och annat och tittat på någon film eller något, någon *lärorik* film. Och då går det inte att säga "sätt dig ner och ta det lugnt" utan då *måste* de få springa av sig. Sedan kan de komma till ro.

Genom att använda värdeord såsom *jättebehov* och *måste* markerar personalen vikten av fysisk aktivitet efter långt stillasittande. I det här fallet i skolan som beskrivs som en verksamhet där barn i hög grad är fysiskt inaktiva. Ett stillasittande som generellt beskrivs som en nödvändighet för barns prestationer i skolan, men som tydligt kontrasteras mot när barn är i rörelse. Lärandet i skolan beskrivs med värdeordet *lärorik* som något positivt, men i och med att det sker när barnen är stilla så behöver de efter skolan komma i fysisk aktivitet. Här ges uttryck för en hög grad av modalitet. Personalen är bestämda med att det inte går att barnen ska sitta still när de kommer till fritidshemmet, utan de måste få springa av sig.

Degenererad folkhälsa, kognitiv utveckling och skolresultat

Personalen i de två fritidshemmen upplever att många barn till stor del är fysiskt inaktiva, både i hemmet och i skolan. Att som barn vara fysiskt aktiv uppges vara en faktor som bidrar till mycket positivt, och om man inte är tillräckligt fysiskt aktiv så kan det få negativa effekter för den samlade folkhälsan:

PS: De lär ju sig väldigt mycket, och för hälsans skull är det jätteviktigt. Man får känna sin kropp och hur den fungerar, och, jag tänker på han Anders Hansen, jag vet inte om ni läst hans bok...? Om hjärnan och träning, det är *oerhört viktigt*. Det ger så mycket hälsoeffekter, du får ett mycket bättre mående både fysiskt och psykiskt av rörelse och träning.

Att vara fysiskt aktiv anses bland annat bidra positivt till barns kognitiva utveckling och förmåga att prestera bra i skolan. Personalen på ett av fritidshemmen pekar på dessa positiva effekter med hög modalitet genom att betona att detta är *oerhört viktigt*. Dessutom poängteras andra positiva effekter när det gäller framför allt fysisk hälsa, till exempel risken för fetma vid fysisk inaktivitet:

PS: [...] och tyvärr möter jag lite barn ibland som jag tycker har gått upp lite för mycket i vikt och tröstäter och de är man ju lite extra orolig för, va, och då kan det

hända att skolsköterskan kommer och tittar på dem lite, och pratar och väger dem lite så här, men det finns ju barn i dag som är behov av rörelse men som inte gör det, tyvärr, av olika anledningar.

Personalen ser ett orsakssamband mellan kost och fetma, men även fysisk inaktivitet och fetma. Tecken på fetma hos barn kan oroa personalen och det händer att de då tar hjälp av annan personal på skolan, i det här fallet skolsköterskan. Även ett samband mellan barns koordinationsförmåga, som de kan träna upp med hjälp av fysisk aktivitet, och inläring i skolan uppmärksammas:

PS: [...] och sen lärde en idrottslärare här för många år sedan att alla barn skulle klara att hoppa fem hopp med hopprep, annars blev de inte godkända, så det var nästan så att några gick hem och grät, du vet. Men det har också med den här koordinationen att göra.

M: Varför skulle man göra det?

PS: Det var ju för att du skulle lära dig. Jag undersökte inte det mer, men...

PS: Det är ju det här med armar, fötter och ben. Allting hänger ju ihop. Man ska lära kroppen att flera delar ska kunna fungera samtidigt, så, så vevar man och ska hoppa samtidigt så. Men det har vi ju barn som inte kan, i ettan som, ja, det är ju bara och träna.

PS: Men detta är ju lite grann, jag tänker det vi fick lära oss av den här idrottsläraren med hopprep, plus det här med simningen, att när man klarar av koordinationen där, så släpper det i huvudet med matematik och sånt.

I det här fallet uppger personalen ett visst orsakssamband, dock med viss osäkerhet och relativt låg modalitet, mellan koordination och matematisk förmåga. Även här tar man stöd av annan skolpersonal, i detta fall idrottsläraren som hävdar tesen och ger tydliga ramar för hur barns koordinationsförmåga kan mätas för att personalen ska veta att den är tillräcklig. Dessutom anges andra fysiologiska effekter av fysisk aktivitet, såsom skeletthälsa, automatiserade rörelser och minskad risk för förslitningsskador:

PL: Vi pratar ju mycket om att man måste röra på sig för att kroppen ska må bra, för att man ska hålla sig frisk. För att man inte ska få ont, och så är det ju en sådan sak att man ska röra på sig för att man ska lära sig att trilla och att man kan ta emot sig, så de inte bryter benen när de blir äldre sedan. Det är ju också sådan grejer som man måste få in det här automatiserade beteendet för att hålla sig frisk. Ja, för att skelettet ska må bra, för att man ska motverka den här pad-nacken som de pratar om, alltså...

I ovanstående analys är det ett antal diskurser mer framträdande än andra. Framför allt ser fritidshemspersonalen barns fysiska aktivitetsnivå som problematisk, något som kan förstås som en brist på fysisk aktivitet. Detta kan beskrivas som en *bristdiskurs*, där barns fysiska inaktivitet i framför allt hemmet, men även i skola, i sin tur leder till en risk, något som kan benämnas *riskdiskurs*. Inom denna diskurs beskrivs en problematik om vad avsaknad av olika typer av fysisk aktivitet kan leda till, och det handlar då om negativa konsekvenser när det gäller framför allt fysisk hälsa, kognitiv utveckling och skolresultat.

Ute- och inommiljö som arena för barnets sanna natur

Som vi sett så upplever fritidshemspersonalen att barn i dag är mindre fysiskt aktiva än förr, vilket enligt dem kan få konsekvenser. För att bemöta det så finns medvetna strategier. Enligt personalen spelar flera faktorer in för att barn ska vara fysiskt aktiva, bland annat har platsen betydelse. Genomgående i samtliga intervjuer uppges utomhusvistelse som en faktor som har ett starkt orsakssamband med graden av barns fysiska aktivitet:

PS: Ute. Så tänker jag direkt. De rör sig mycket mer ute än inne, om vi inte är rörelserummet eller gymnasalen. Det är de två rummen där det är tillåtet att röra på sig på ett annat sätt. Man får inte springa i lokalerna annars. Spontant ute, det är där de rör på sig mest.

På platser som uppmuntrar till rörelse, oftast utomhus, så förväntas barnen vara mer fysiskt aktiva. Detta sker då inte bara på skolgården utan även under utflykter i närområdet vilket personalen anser öka barns nyfikenhet och lust till rörelse:

PS: [...] och de klättrar och gungar, och där finns ju hinderbanan. Den är ju jättebra. Så vi lämnar ju området för att de ska få lite annat.

De inomhusmiljöer som omnämns som lämpliga för rörelse är framför allt idrottssal och rörelserum (vilket finns på en av skolorna). Till dessa lokaler uppger personalen att de tar med barnen i den mån det finns schemamässigt utrymme. Personalen uppger att den fysiska aktiviteten begränsas av den inomhusmiljö som erbjuds i fritidshem. Där kan barnen vara i rörelse i viss mån, då oftast i styrda aktiviteter såsom dans till olika Youtube-klipp. Det sker dock i begränsad omfattning på grund av trängsel och ljudnivå:

PL: Det får ju inte vara så många barn om vi ska kunna köra det. För det är ju ändå så att fysisk aktivitet medför en förhöjd ljudnivå, och det funkar ju inte inomhus. Men så går vi ju till idrottshallen i stället.

Personalen visar på ett orsakssamband mellan yttre förutsättningar såsom miljö, tid och plats och mängden fysisk aktivitet som barnen ägnar sig åt. Genomgående uttrycks detta med en hög grad av modalitet; det här är något som personalen upplever och är övertygade om.

Förutom dessa yttre förutsättningar som tycks påverka barns fysiska aktivitet så uppges människor ha ett medfött behov av att röra på sig. Detta anges som något naturligt och självklart:

PL: [...] men varför de rör på sig, ja, det vet man ju själv efter en stund när man suttit still. Då måste man ju röra på sig, jag menar, det går ju inte att sitta en hel dag. Man måste ju röra på sig.

Att vara fysiskt aktiv ses som en inneboende drift som var och en bär med sig. Detta hävdas med relativt hög modalitet och med stöd i egna upplevelser av rörelsebehov samt observationer av barn som visar svårighet att sitta still en längre tid. Dock upplevs att spontant rörelsebehov i viss mån är kopplat till ålder, där yngre barn uppges ha ett större rörelsebehov än äldre barn och vuxna:

PS: Sen är det, vi pratar ju om yngre barn här, det går ju i olika perioder i livet. Ju yngre barnen är, desto mer rör de spontant på sig, och de vill röra på sig mer när de är yngre, oftast. När de kommer till en viss ålder då, då är det *inte lika roligt längre*. Då orkar de inte längre, och i tonåren är de helt hopplösa, då slutar de med allt och bara

sitter. Så är det ju lite i livet. Och sen vuxna, det beror ju lite på hur mycket man har hållit på också. Har man alltid hållit på så rör man kanske fortfarande på sig när man är äldre, men om vi pratar om de yngre barnen så är de mer i rörelse.

PS: Spontana, ja.

Men att de yngre barnen har detta naturliga behov, också kopplat till en känsla av glädje, det ses av personalen som en självklarhet och sanning. Den sjunkande glädjen för fysisk aktivitet i takt med stigande ålder, som i förra citatet värderades med hjälp av frasen *inte lika roligt längre*, kontrasteras i följande citat med värdeordet *älskar*, när yngre barns känsla av att gå till rörelserummet (där det bedrivs fysisk aktivitet) beskrivs:

PS: Barnen *älskar* ju det själva. Om vi säger: vi ska gå till rörelserummet [visar med att gå iväg själv], de sticker så alltså [skratt bland alla] och glömmer allt annat. Det är så faktiskt [fortsatta skratt].

De yngre barnen uppges generellt uppskatta att vara fysiskt aktiva när de får de rätta förutsättningarna. I detta fall när de får tillgång till att vistas i det rörelserum som fritidshemmet har tillgång till.

Rasten som institutionaliserat mellanrum

Förutom miljö, tid, plats och ett inneboende rörelsebehov så anges typ av aktivitet och personalens förhållningssätt som avgörande för barns fysiska aktivitet. Vid de båda skolorna bedriver fritidshemspersonalen så kallad rastverksamhet då de arrangerar aktiviteter för barn under skolans raster. Detta är en verksamhet som personalen pratar mycket om under intervjuerna och när samtalet kommer in på barns lek så ser personalen sig som betydelsefulla:

PS: Men det handlar om att vi alltid har en rosa väst. En rastaktivist. Vi har haft det i många år och att det alltid finns en vuxen som kan dra igång, som de tycker *det är roligt att vara med*. Det finns någon som är med dem i aktiviteten. Att det är lättare i de äldre åldrarna att de fortsätter med de här grejerna. Har man i stället bara sådana som går runt och tittar på dem så tappar de nog detta. Vi är nog väldigt viktiga i det, tror jag.

Även vid den andra skolan lyfts rastverksamheten fram som något positivt:

PL: Detta kom ju efter fritidssatsningen som var, och den var rätt länge sedan, och det var ju därifrån som det föddes, att vi valde att all fritidspersonal ska vara ute och att, vi har valt att se rasten som våran grej. Vår fritidsverksamhet.

PL: *Känns skönt att ha en konkret arbetsuppgift*. Det här är vårat, det här kan vi.

PL: Och att *man är väldigt stolt* över det. Jag är jättestolt att vi har det så, tycker det gör jättemycket skillnad.

Det som sker under skolans raster ses som en naturlig del av professionen, som en del av fritidshemmets verksamhet. Rastverksamheten benämns i positiva ordalag såsom *det är roligt att vara med*, *känns skönt att ha en konkret arbetsuppgift* och *man är väldigt stolt*, vilket indikerar en positiv gradering; att det är en verksamhet som ses som gynnsam för både barn och personal. Personalen ger vid intervjuerna många olika exempel på hur dessa rastaktiviteter kan gå till. Det kan

exempelvis handla om bollsport där personalen tillsammans med barnen har bestämt regler för hur det ska gå till, framförallt för att minska antalet konflikter:

M: Och då har ni gjort någon speciell insats där?

PL: Ja, det som var var att det var väldigt många barn som var med på fotbollen, men det var väldigt *mycket* konflikter, så vi satte oss med dem och pratade, vi arbetar ju med PAX, alltså vad är PAX och vad vill vi se på fotbollsplanen, och vad vill vi inte se. Och jag trodde ju inte att det skulle funka med sidlinjen, det måste jag säga, men efter några veckor så har de lärt sig och nu är de väldigt duktiga på att hålla den. Och det har ju också gjort att fotbollsspelet inte blir över hela planen. Jag trodde inte på eleverna där, men där fick de rätt.

Den fysiska aktivitet som sker vid de rastaktiviteter som personalen är aktiva i, i det här fallet fotboll, används i stor utsträckning som ett medel för att stödja barnen i sitt relationsskapande och minska antalet konflikter. Tidigare upplevdes just konflikter som ett problem vid den aktuella skolan vilket uttrycks genom hur detta graderas. Genom att välja att beskriva frekvensen av konflikter med hjälp av adverbet *mycket* blir det tydligt att det tidigare var ett problem, något som tycks ha minskat tack vare personalens insats. Även barns stillasittande uppges ha minskat tack vare de rastaktiviteter som bedrivs:

PL: [...] det har funkat och det har blivit väldigt bra. Men generellt har vi väldigt få stillasittande elever på rasterna [...].

Att antalet konflikter minskat som en följd av rastaktiviteter där barnen är fysiskt aktiva är en upplevelse som delas av personalen på de båda skolorna, vilket enligt dem även bekräftas av övriga lärare:

PL: Och sedan att man även får den här bekräftelsen i slutändan från lärarna, att det *har ju minskat konflikterna jättemycket*, och just det här att vi har hunnit lösa, eller oftast har vi löst det när rasten är slut. Det är inte med inte till lektionen, utan läraren kan koncentrera sig på, eller att ha fokus på lektionen.

Att det är samma personal ute på rasterna ses som en fördel då det skapar kontinuitet och trygghet för barnen, till skillnad mot förr då fler lärare var ute korta stunder. Detta uppges ha *minskat konflikterna jättemycket* vilket medför att klasslärarna i högre grad kan ägna sig åt undervisningen i klassrummet. Detta uttrycks med hög grad av modalitet då fritidshemspersonalen uttrycker detta med hjälp av verb såsom *har*, vilket indikerar att de är säkra på att så är fallet.

Det begränsande och kompletterande fritidshemmet

Under fritidshemstiden sker gemensamma aktiviteter där barn är fysiskt aktiva. Ibland styrda av vuxna, ibland styrda enligt barns önskemål:

PL: Försöker gå på någon utflykt på lovet. Det är ju också fysisk aktivitet. Att bara promenera, det kan vara en utmaning, eller hur [skratt]

PL: I idrottshallen så har de fått önska olika lekar. I början fick de rösta och då blev det samma varje gång, och då är det vissa som inte vill vara med. Och då kände vi att vi måste möta alla eleverna.

M: Vad brukar det bli när de får önska?

PL: Mycket bollsporter är det ju.

PL: Och mycket jage, olika varianter av jage.

PL: Och den här kinesiska muren är rätt populär. Inte den gamla hederliga som var när jag var liten, men nu har de så att de slår tärning och så finns det olika stationer att ta sig igenom muren, då.

Här beskrivs utflykter i närområdet och lekfulla aktiviteter i idrottshall såsom olika typer av jage- och bollekar. Dock verkar just bollar vara vanligt förekommande när barnen vistas i idrottshallen, vilket uppges vara mest populärt bland de äldre barnen. De äldre tycks inte heller uppskatta vissa av de aktiviteter som är förutbestämda av vuxna lika mycket som de yngre barnen:

PL: De stora brukar inte tycka om den [kinesiska muren]. De klagar, och sedan är de med. Det märker vi, där har vi problem. De stora gillar inte samma saker som de små.

PL: Nej.

PL: Och då har vi några som alltid gnäller, och så är de med ändå, och vinner [skratt], men det är ju så.

PL: De *har andra behov helt enkelt*. Vi har från tvåan till klass fem och det är inte så lätt att bemöta.

Personalen upplever en problematik där det är svårt att genomföra gemensamma aktiviteter som passar alla åldersgrupper. När barngruppen har en heterogen åldersmässig sammansättning upplevs det som en utmaning att anpassa efter barnens olika behov, intresse och initiativ. Detta uttrycks bestämt och med hög modalitet med hjälp av verbet *har*, att *de* [äldre barn] *har andra behov helt enkelt*. Vad de äldre barnen enligt personalen vill ha är snarare fartfyllda, lekfulla aktiviteter gärna med utslagningmoment, än de mer lugna aktiviteter med mindre inslag av utslagning som oftast erbjuds. Personalen försöker dock anpassa den fysiska aktiviteten i fritidshemmet efter barns behov, intresse och initiativ med hänsyn till tid, plats och ålder. Något som de bland annat gör för att komplettera brister i hem och skola:

PS: En sak till varför vi har det [fysisk aktivitet] på fritidshemmet är att vi ska komplettera hemmet och skolan. Det är vår uppgift, det är ju så. Och det de inte får hemma ska de få här. Och det är ju en av de stora grejerna, det får många inte hemma.

I beskrivningen av dessa ovanstående åtgärder (och medfödda egenskaper) som enligt fritidshemspersonalen motverkar barns stillasittande och främjar fysiska aktivitet, är ett antal tydliga diskurser involverade som legitimerar hur undervisningen konstrueras. Bland annat märks en *kompletteringsdiskurs* inom vilken barns stillasittande, framförallt i hemmet men även i skolan, kräver att barn ges möjlighet till fysisk aktivitet i fritidshemmet. Fritidshemspersonalen ger uttryck för att de i samhället ser tydliga tendenser på att barn i dag inte är lika fysiskt aktiva som förr, varför detta behöver kompletteras med stöd av dem. Detta sker genom att de med hjälp av sitt förhållningssätt och aktiviteter (med hänsyn till tid och plats), inom ramen för en *aktivitetsdiskurs*, arrangerar verksamhet som framför allt verkar syfta till att stödja barns relationsskapande och konflikthantering. Dessutom uttrycker personalen att människor har ett medfött behov, och en

glädje, av att vara i rörelse. Inom denna *rörelseglädjediskurs* talas det om hur kroppen ger signaler om att den behöver vara fysiskt aktiv.

Analys av interdiskursivitet

I resultatdelens första del har ett antal diskurser presenterats så som risk-, brist-, aktivitets-, kompletterings- och rörelseglädjediskurs. Hur dessa diskurser kan ses vara interdiskursivt påverkade av mer övergripande samhällsdiskurser samt vilka implikationer dessa diskurser kan få för hur verksamhet i fritidshem bedrivs beskrivs i följande del. Detta görs med utgångspunkt i steg tre och fyra i tidigare nämnd analysmodell där de olika stegen presenteras som en sammanhängande text. Här påvisas även de *rekontextualiseringsprocesser* som kan skönjas. Processer där kunskaper, normer och värden förflyttas och förändras när de kommer i ett nytt sammanhang.

I empirin är en bristdiskurs och en riskdiskurs framträdande, inom vilken barns beteende uppges ha försämrats över tid. Den största förändringen anges vara den fysiska aktivitet som barn genomför i hemmet och att barn vistades mer i utomhusmiljö ”förr i tiden”. Även andra studier har pekat på en så kallad *degenereringsdiskurs* inom utbildning (jfr Levinsson et al., 2022), där det framhävs att barn var mer fysiskt aktiva förr i tiden. Detta kan kopplas till en mer övergripande *folkhälsodiskurs* som har belysts i tidigare studier (se t.ex. Gray et al., 2022). Denna diskurs har tydliga nostalgiska inslag om att barn var mer rörelseaktiva förr och signalerar det samtidsproblematiska i barns fysiska inaktivitet; dess konsekvenser för hur barndom blir till, hur den konstrueras, och de risker det medför för den allmänna folkhälsan på sikt. Bernstein (2000) hävdar att just inom en decentraliserad marknad fylld av förändringar (jfr fritidshemmets föränderliga och otydliga uppdrag) används ofta föreställningar från förr för att konsolidera framtiden, och i det här fallet framträder antagandet kring att barns fysiska aktivitetsnivå har sjunkit under de senaste årtionden som ”sanning” i empirin. Viss forskning stödjer antagandet om att barn generellt tycks vara allt mer stillasittande (Raustorp & Fröberg, 2018), medan annan forskning pekar på mer oförändrade nivåer (Cameron et al., 2016). Dock tyder det mesta på att många barn i dagens samhälle inte når upp till de nivåer av fysisk aktivitet som WHO rekommenderar (Folkhälsomyndigheten, 2018; Guthold et al., 2020) och att barns fysiska aktivitetsgrad utanför utbildning har sjunkit under senare tid (Booth et al., 2015; Nyberg et al., 2009). Folkhälsodiskursen tycks dock legitimeras mer av upplevelsen kring barns samtida passivitet än av vetenskapliga belägg. Det kan ses som att denna legitimitet rekontextualiserar en samhällelig uppfattning om att barn i dag generellt är mindre fysiskt aktiva än förr och att detta bör kompenseras av fritidshem och skola. Dock är varje barn unikt och vissa barn kan snarare vara i behov av mer rekreation och vila när de vistas i fritidshem och skola (jfr Warne, 2013) vilket kan göra det problematiskt när uttalade förgivet taganden om degenererad folkhälsa införlivas i en mer övergripande folkhälsodiskurs, något som riskerar att ta alltför stor plats när verksamhet i fritidshem utformas.

Fritidspersonalens tal om barns fysiska aktivitet inom folkhälsodiskursen kan ses färgat av en filantropisk tradition där fritidshemmet och skolan ska ”ge barnen rörelse”, det vill säga kompensera för barns brister i hemmiljön (jfr tidigare nämnd kompletteringsdiskurs). Ljunggren (2020) har beskrivit hur fysisk aktivitet historiskt har använts som medel för medborgar- och personlighetsfostran. Begreppet medborgarfostran används då för att belysa hur individer socialiseras inom ett samhälles normer och värderingar, och personlighetsfostran som ett uttryck för individens vilja att ”... fysiskt och mentalt gestalta sig själv som individ” (Ljunggren, 2020, s. 10). Hur en individ väljer och ges möjlighet till självförverkligande påverkas i hög grad av samhällets

förväntningar av vad som är normalt, användbart eller acceptabelt. I denna kontext erbjuder fritidshemspersonalen en möjlighet till fysisk aktivitet i samspel med andra där barns psykosociala hälsa ses som central, då till viss del legitimerad av argument för förbättrad fysisk hälsa, kognitiv utveckling och stärkta skolresultat. Inom detta stödjer personalen barns relationsskapande, konflikthantering och fysiska utveckling både i ett personlighets- och medborgarfostrande syfte. I samhället generellt kan man skönja en oro för till exempel barns övervikt och de konsekvenser det kan få för folkhälsan, och i empirin rekontextualiseras denna oro även i utbildningssammanhang som till viss del legitimerar den då kompensatoriska undervisningen. Även andra studier (t.ex. Pringle & Pringle, 2012) har belyst hur samhällets oro för barns övervikt har påverkat utbildnings utformande. Dock kan det påpekas att utbildning med fokus på fysiologiska egenskaper såsom motorik och kroppsvikt riskerar att ge negativa effekter för hur barn gestaltar sig själva som individ i samhället (Evans & Davies, 2020; Gray et al, 2022), något att beakta även inom fritidshem.

I empirin legitimeras fritidshemmets existens som en rörelseaktiv fristad, sett som en motpol till den stillasittande skolan och det passiva hemmet. Inom denna fristad förväntas barnets sanna (och fysiskt aktiva) natur framträda genom att vistas utomhus och i positiva inomhusmiljöer (jfr tidigare nämnd rörelseglädjediskurs). Dessa tankar går att härleda tillbaka till den franske 1700-tals filosofen Jean-Jacques Rousseau, som i skriften *Émile eller om uppfostran* beskriver hur barn (pojkar) genom att vistas i inspirerande miljöer på egen hand, och i ett oskyldigt naturtillstånd, bör ges möjlighet utvecklas fritt genom lek. Tankar om att barn förväntas vara fysiskt aktiva om förutsättningarna är de rätta återkommer och rekontextualiseras även i en nutid där till exempel begreppet *rörelseglädje* är vanligt förekommande, bland annat i Lgr-22 (Skolverket, 2022). Tanken om barns inneboende lust att vara i rörelse kan dock diskuteras och inte tas för given. Exempelvis visar Ingulfsvann et al. (2021) och Lehto & Eskelinen (2020) på att faktorer såsom situation, miljö, individ, tid samt möjlighet till personligt inflytande påverkar hur rörelseglädje upplevs och gestaltar sig. Faktorer man bör ta hänsyn till när verksamhet i fritidshem utformas.

DISKUSSION

Denna artikels resultat synliggör hur barns fysiska aktivitet konstrueras av personal i fritidshem, vilka samhällsdiskurser som är mest framträdande i personalens tal om barns fysiska aktivitet i fritidshem samt vilka implikationer dessa diskurser kan få för hur verksamheten i fritidshem bedrivs. När fritidshemspersonalen talar om barns fysiska aktivitet framträder kritik av den traditionella skolan och dess institutionaliserade stillasittande. Kritiken framförs med stöd i argument som kan härledas till en folkhälsodiskurs som belyser barnens ökade stillasittande på fritiden, men den är även färgad av en socialpedagogisk omsorgsdiskurs. Detta är något som kan härledas till en äldre kritik av skolan som institution, tidigare framförd av till exempel klassiska reformpedagoger som John Dewey och svenska Ellen Key. Denna klassiska, historiska och kanske även eviga kritik av den traditionella skolformen och dess arbetssätt som personalen i fritidshem ger uttryck för, riktar sig mot skolans kunskapsdiskurs som ses som allt för dominerande (se Haglund, 2009). Inom denna diskurs fokuseras kunskapsinhämtning kopplat till specifika skolämnen, traditionella arbetssätt och instrumentell kunskapsyn vilket sammantaget medför att barn blir allt för stillasittande och därmed fysiskt inaktiva. Fritidshemmets och fritidspedagogikens särart uttrycks således som bestående av mer holistiska kunskapsideal som främjar hela barnets utveckling. Fritidshemmets legitimitet tycks därmed bestå i att den är just icke-skola vilket medför att den bör kompensera för skolan genom omsorg om och betoning på barns rörelseaktivitet. Det framstår i empirin som att fritidshemmet (i

motsats till skolan) bejakar det äkta och naturliga i barnet och det är först i fritidshemmet som barnets sanna natur kan få utlopp. Detta kan härledas till Rousseau och hans tankar kring barnuppfostran, men det går även att förstå som kamp mellan kunskaps- och omsorgsdiskursen vilket har belysts i tidigare studier ((jfr Haglund, 2009; Holmberg, 2018; Ackesjö & Haglund, 2021; Hjalmarsson, 2019; Lager, 2018). Empirin ger i hög grad uttryck för att den socialpedagogiska omsorgsdiskursen är dominerande i fritidshem (jfr Haglund, 2015) inom vilken barn fostras, både som individer och som samhällsmedborgare till fysisk aktivitet i samspel med andra. Empirin ger också vid handen att fritidshemmets särartsbeskrivning sker i tydlig relation till den traditionella skolan och där fritidshemmets kompensatoriska funktion blir att utgöra dess motpol. Fritidshemmets mer holistiska kunskapsideal, som består i att se hela barnet, bidrar därmed till att kompensera för brister i form av fysisk aktivitet i såväl hem som skola. Motiven till det kompensatoriska uppdraget kan härledas till både folkhälso- och omsorgsdiskursen.

Personalen uttrycker att de vill bidra till barns positiva upplevelser av fysisk aktivitet och de ser sig själva som kompensatoriska aktörer och inspiratörer. Detta sker bland annat genom att pedagogisera och leda barns fysiska aktivitet på rasterna (vilka de ser som en del av fritidshemmet). Styrningen av barns fria rast legitimeras med psykosociala argument om att den bidrar till relationsskapande och konflikthantering. Detta kan förstås i linje med hur fritidshemmet förhåller sig som en motpol till skolan och hur omsorgsdiskursen bidrar till att befästa dikotomin mellan skola och fritidshem. I empirin uttrycks en ambition om att fritidshemmet ska vara en fristad från skolan och en plats där barnen har det bra, men det uttrycks även en medvetenhet om att barns fysiska aktivitet under åren i fritidshem spelar stor roll för barnens framtida utveckling. Denna intention, medvetenhet och vilja visar sig även när personalen uttrycker sin frustration kring de svårigheter de upplever när det gäller att skapa goda förutsättningar för alla barn att få ta del av positiva upplevelser av fysisk aktivitet. Personalen ser stor åldersspridning som ett hinder för att kunna tillmötesgå barns skiftande behov, vilket är en svårighet som även har belysts av andra aktörer. Redan 2010 påpekade Skolinspektionen i rapporten *Kvalitet i fritidshem* (Skolinspektionen, 2010) hur äldre barn ”bjuds in med armbågen” till verksamheten, och de uttryckte oro för hur olika barns behov i varierande åldrar tillgodosågs. En problematik som tycks kvarstå utifrån resultaten i denna artikel.

Avslutningsvis framträder fritidshemmets komplexitet och dess fritidspedagogiska utmaningar och möjligheter i denna studie. Diskurserna som de intervjuade ger uttryck för kan också förstås som del av fritidshemmets särart, något som i hög grad tycks bestå av ett kompenserande uppdrag där inte bara brister under fritid och hem ska kompenseras utan även skolan och dess organisation. En organisation som fritidshemmet paradoxalt nog ingår i.

REFERENSER

- Ackesjö, H. & Haglund, B. (2021). Fritidspedagogisk undervisning: En fråga om intentionalitet, situations-styrning och inbäddning. *Utbildning och Lärande/ Education and Learning*, 15(1), 69-87. <http://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:1539113/FULLTEXT01.pdf>
- Ahrne, G. & Svensson, P. (Red.) (2015) *Handbok i kvalitativa metoder*. Liber AB.
- Andishmand, C. (2017). *Fritidshem eller servicehem? En etnografisk studie av fritidshem i tre socioekonomiskt skilda områden*. Doktorsavhandling. Göteborgs Universitet.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control. Vol. 4. The structuring of pedagogic discourse*. Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity* (Revised Edition). Rowman & Littlefield Publishers.
- Boréus, K. (2015). Diskursanalys. I Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2015) *Handbok i kvalitativa metoder*. Liber AB.
- Booth, V.M., Rowlands, A.V. & Dollman, J. (2015). Physical activity temporal trends among children and adolescents. *Journal of Science and Medicine in Sport*. 18(4), 418-425. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2014.06.002>
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2007). *Diskursanalys i praktiken*. Liber AB.
- Cameron, C., Craig, C.L., Bauman, A. & Tudor-Locke, C. (2016). CANPLAY study: Secular trends in steps/day amongst 5–19 year-old Canadians between 2005 and 2014. *Preventive Medicine*. 86, 28-33. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2015.12.020>
- Dahlin-Ivanoff, S. (2015). Fokusgruppsdiskussioner. I Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Liber AB.
- de Greeff, J. W., Bosker, R. J., Oosterlaan, J., Visscher, C., & Hartman, E. (2018). Effects of physical activity on executive functions, attention and academic performance in preadolescent children: a meta-analysis. *Journal of science and medicine in sport*. 21(5), 501–507. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2017.09.595>
- Denscombe, M. (2014). *The Good Research Guide: for small-scale social research projects*. McGraw-Hill Education (UK)
- Dimenäs, Jörgen (Red.) (2007). *Lära till lärare*. Liber AB.
- Evans, J. & Davies, B. (2020). Embodying policy concepts. *Sport, Education and Society*. 25(7), 735-751. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1794537>
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis*. Longman.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power. Second edition*. Pearson Education Limited.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Fairclough, N. (2013). *Critical Discourse Analysis - The Critical Study of Language. Second edition*. Longman.
- Fairclough, N. (2015). *Language and Power. Third edition*. Routledge.
- Folkhälsomyndigheten. (2018). *Skolbarns hälsovanor i Sverige 2017/18*. Folkhälsomyndigheten.
- GIH (Gymnastik- och idrottshögskolan). (24 mars 2022). *Fysisk aktivitet och hjärnhälsa för skolungdomar – ny stor forskningsstudie*. <https://www.gih.se/OM-GIH/Press-och-media/Pressmeddelanden/Fysisk-aktivitet-och-hjarnhalsa-for-skolungdomar--ny-stor-forskningsstudie/>
- Glassner, B. & Miller, J. (2016). The ”Inside” and the ”Outside”; Finding Realities in Interviews. I Silverman, D. (Red.) (2016). *Qualitative research*. SAGE Publication Ltd.
- Gray, S., Hooper, O., Hardley, S., Sandford, R., Aldous, D., Stirrup, J., Carse, N., & Bryant, A. S. (2022). A health(y) subject? Examining discourses of health in physical education curricula across the UK. *British Educational Research Journal*, 48(6), 1161–1182. <https://doi-org.lib.costello.pub.hb.se/10.1002/berj.3820>

- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M. & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *The Lancet. Child & adolescent health*. 4(1), 23–35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- Haglund, B. (2009). Fritid som diskurs och innehåll. En problematisering av verksamheten vid »afterschool-programs» och fritidshem. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 14(1), 14–22. <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/7690/6745>
- Hjalmarsson, M. (2019). Fritidshemmet – en utbildningsarena i spänningen mellan omsorgstradition, ökade kvalitetskrav och förtydligat uppdrag. *Kapet, Karlstads universitetets Pedagogiska Tidskrift*. 15(2), 11–23. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1379105>
- Hjalmarsson, M. & Odenbring, Y. (2019). Compensating for unequal childhoods practitioners' reflections on social injustice in leisure-time centres. *Early Child Development and Care*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1570176>
- Holmberg, L. (2018) *Konsten att producera lärande demokrater*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet.
- Ingulfsvann, L.S., Moe, V.F. & Engelsrud, G. (2021). Unpacking the joy of movement – 'it's almost never the same'. *Sport, Education and Society*. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1927695>
- Jägerskog, M. & Bennwik, E. (5 november 2020) Vi måste ge våra barn chans att röra sig mer. *Aftonbladet*. <https://www.aftonbladet.se/debatt/a/JJJGvJ/vi-maste-ge-vara-barn-chans-att-rora-sig-mer>
- Lager, K. (2018). Att undervisa i fritidshem. *Educare - Vetenskapliga Skrifter*. (2), 51 - 68. <https://doi.org/10.24834/educare.2018.2.3>
- Lehto, S. & Eskelinen, K. (2020) 'Playing makes it fun' in outofschool activities: Children's organised leisure. *Childhood*. 27(4), 545–561. <https://doi.org/10.1177/0907568220923142>
- Levinsson, M. & Norlund, A. (2018). En samtida diskurs om hjärnans betydelse för undervisning och lärande: Kritisk analys av artiklar i lärarfackliga tidskrifter. *Utbildning & Lärande*. 12(1), 7–25. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1271702&dsid=6148>
- Levinsson, M., Norlund, A. & Johansson, J. (2022) En samtida diskurs om betydelsen av fysisk aktivitet för undervisning och lärande: kritisk analys av artiklar i lärarfackliga tidskrifter. *Nordic Studies in Education*, 42(3), 249–271. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3535>
- Ljunggren, J. (2020). *Den svenska idrottens historia*. Natur & Kultur.
- Ludvigsson, Ann & Falkner, Carin. (2019). Fritidshem – ett gränsland i utbildningslandskapet. *Nordisk tidsskrift för pedagogikk og kritikk*. 5, 13-26. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1181>
- Norberg, E. (22 december 2021). Det händer när skärmen ersätter fysisk aktivitet. *Dagens Nyheter*. <https://www.dn.se/insidan/det-hander-nar-skarmen-ersatter-fysisk-aktivitet/>
- Norlund, A. (2009). *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet.
- Nyberg, G., Nordenfelt, A., Ekelund, U. & Marcus, C. (2009). Physical Activity Patterns Measured by Accelerometry in 6- to 10-yr-Old Children. *Medicine and science in sports and exercise*. 41(10), 1842-1848. <http://dx.doi.org/10.1249/MSS.0b013e3181a48ee6>
- OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development). (2019). *OECD Future of Education 2030 Making Physical Education Dynamic and Inclusive for 2030 International Curriculum Analysis*. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_FUTURE_OF_EDUCATION_2030_MAKING_PHYSICAL_DYNAMIC_AND_INCLUSIVE_FOR_2030.pdf
- Peterson, C. (2020). *Val - omröstning – styrning. En etnografisk studie om intentioner med, villkor för och iscensättande av barns inflytande i förskolan*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet.

- Pringle, R. & Pringle D. (2012). Competing obesity discourses and critical challenges for health and physical educators. *Sport, Education and Society*. 17(2), 143-161.
<http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2011.607947>
- Raustorp, A., & Fröberg, A. (2018). Comparisons of pedometer-determined weekday physical activity among Swedish school children and adolescents in 2000 and 2017 showed the highest reductions in adolescents. *Acta paediatrica*. 108(7), 1303-1310.
<https://doi.org/10.1111/apa.14678>
- Riksidrottsförbundet. (15 oktober 2021). *Rörelsesatsning i skolan - För att alla barn ska vilja, våga och kunna vara aktiva genom hela livet*.
<https://www.rfsisu.se/contentassets/b4649feaa20047d1baadf91a588dffa3/folder-rorelsesatsning-i-skolan-2021.pdf>
- SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet.
- Singh, P. (2002). Pedagogising Knowledge: Bernstein's Theory of the Pedagogic Device. *British Journal of Sociology of Education*. 23(4), 571-582.
- Skolinspektionen. (2010). *Kvalitet i fritidshem*. Rapport 2010:3. Skolinspektionen.
- Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. Skolverket.
- Skolverket. (2020). *Elever och personal i fritidshemmet läsåret 2019/20*. Dnr 2020:326.
<https://www.skolverket.se/getFile?file=6599>
- Skolverket. (14 mars 2022). *Timplan för grundskolan*.
<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/timplan-for-grundskolan>
- SOU 2020:34. (2020). *Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg*. Utbildningsdepartementet.
- Warne, M. (2013). *Där eleverna är: Ett arenaperspektiv på skolan som en stödjande miljö*. Doktorsavhandling. Mittuniversitetet.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Studentlitteratur.
- Wilkinson, S. (2016). Analyzing Focus Group Data. I Silverman, D. (Red.) (2016) *Qualitative research*. SAGE Publication Ltd.
- Winter Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Studentlitteratur.

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

Marie Nordmark

ABSTRACT

In 2018, the curricula and subject syllabi in Sweden were revised, the aim being to increase the digital competence of pupils. This article presents a study of how vocational student teachers at upper-secondary school legitimise the use of digital tools in their lesson planning as a means to support the learning of pupils. This provides knowledge of what vocational student teachers view as central to their teaching. Using Theo van Leeuwen's legitimation analysis, the lesson plans of 25 vocational student teachers, as well as eight ethnographic interviews, were analysed. In legitimation, the vocational student teacher argues using references or actions that need to be performed, or not performed. The task of the argument is to justify language or actions so that they are acceptable to others. Legitimation also makes visible the relationships and responsibilities between different parties. The results show that vocational student teachers legitimise their choices to authority. The lesson plans are based on the relationship of vocational student teachers to their own actions in teaching. However, how pupils develop their learning and digital competence is not affected. The digital tools as resources in teaching are legitimised with reference to speed, agility, control, and overview. The use of digital tools links strongly to writing, which affects the educational environment and professional life.

Keywords: vocational student teachers, teacher education, lesson plans, digitalisation, legitimation

MARIE NORDMARK

*Senior Lecturer in Swedish
School of Language, Literatures, and Learning
Dalarna University
E-mail: mnr@du.se*

MARIE NORDMARK

*Lektor i svenska
Institutionen för språk, litteratur och lärande
Högskolan Dalarna
E-post: mnr@du.se*

SAMMANFATTNING

2018 reviderades läroplanerna och ämnesplanerna i Sverige med syfte att stärka elevernas digitala kompetenser. Syftet med denna artikel är att undersöka hur yrkeslärarstudenter i gymnasieskolan legitimerar användning av digitala verktyg i lektionsplaneringar för att stödja elevers lärande. I artikeln analyseras vilken kunskap, vilka möjligheter och utmaningar som yrkeslärarstudenter konstruerar som legitima i sina lektionsplaneringar i relation till digitaliseringsreformen. Detta ger ett kunskapsbidrag om vad yrkeslärarstudenterna motiverar som centralt i undervisningspraktiken. Utifrån Theo van Leeuwens legitimeringsanalys analyseras 25 yrkeslärarstudenters lektionsplaneringar samt åtta etnografiska intervjuer. Legitimeringsanalysen illustrerar yrkeslärarstudentens argumentering med referenser eller med handlingar som behöver utföras, eller inte utföras. Argumenten har till uppgift att rättfärdiga språkande eller handlingar så de blir accepterade av andra. Legitimeringen synliggör även relationer och ansvar mellan parter. Resultaten visar att yrkeslärarstudenterna legitimerar sina val till auktoritet. Lektionsplaneringarna utgår från yrkeslärarstudenternas förhållande till sitt eget handlande i undervisningen. Hur eleverna ska utveckla sitt lärande och digitala kompetenser berörs dock inte. De digitala verktygen som resurser i undervisningen legitimeras med referenser till snabbhet, smidighet, kontroll och överblick. Användande av digitala verktyg är starkt kopplat till skrivande vilket inverkar på studie- och arbetsliv.

Keywords: yrkeslärarstudenter, lärarutbildning, lektionsplanering, digitalisering, legitimering

INTRODUCTION

In this article, I address questions about what knowledge, opportunities, and challenges vocational student teachers (VSTs) construct as legitimate in lesson planning in relation to digitalisation. During their teacher training, student teachers are taught how to develop lesson plans that relate directly to current governing documents. In Sweden, revisions were made to policy in 2018 when digitalisation was added to the content of curricula and subject syllabi (Swedish National Agency for Education, 2017).

Digitalisation is given high priority by the Swedish Ministry of Education (2017). The Swedish Ministry of Education sets digitalisation as a general term linked to competence, access, and the use of digital technology and digital tools. In the present article, I subscribe to this broad definition of digitalisation as digital competence and/or the use of digital tools. The Swedish Ministry of Education places great responsibility on teachers to develop digitalisation opportunities at school:

The goal of the government is for Sweden to be the best in the world at employing the possibilities of digitalisation [...] For this, schools play a central role by providing the opportunity to develop the ability to use and create using digital technology and an understanding of how digitalisation affects the individual and the development of society (Swedish Ministry of Education. (2017, p. 3: my translation)

However, there is an inherent contradiction in the fact that policy points out the opportunities that come with digitalisation yet fails to be forthright and show the challenges or issues that digitalisation presents in teaching. This is not unique to Sweden. Internationally, research is limited in the vocational teacher training system in Europe, and little reference is given to problems encountered by teachers in vocational education (Misra, 2011). Furthermore, little is known about how key competences¹ are integrated into vocational teacher training and how this is supported at a national level (Cedefop, 2020; Voogt & Pajeja Roblin, 2012).

The European Reference Framework of Key Competences (EU, 2018) emphasises the fact that key competences and technologies have a large role to play in a highly interconnected world; however, many pupils do not have adequate literacy and digital competence to be successful in their studies and work. In fact, one out of every five 15-year-old pupils has serious difficulties acquiring sufficient reading and science skills. Literacy issues are also markedly large among the adult population in the EU: up to one third are proficient at only the lowest levels of literacy; 44 % have low digital skills; and 19 % have no digital skills (EU, 2018). As such, digitalisation in education has become a policy priority across Europe. Several Europe 2020 Strategy flagship programmes integrate and support the digitalisation of education and training systems: for example, *Agenda for New Skills and Jobs*, *Youth on the Move*, *Digital Agenda and the Innovation Agenda*, *Renewed EU Agenda for Higher Education*, *School Development and Excellent Teaching for a Great Start in Life*. The programmes emphasise that digitalisation means changing ways of learning and teaching for employability while also

¹ The European Reference Framework of Key Competences 2018 states eight key competences: 1) Literacy competence; 2) Multilingual competence; 3) Mathematical competence and competence in science, technology and engineering; 4) Digital competence; 5) Personal, social and learning to learn competence; 6) Civic competence; 7) Entrepreneurship competence; 8) Cultural awareness and expression competence. This new reference framework replaces the original framework of 2006. The eight key competences are defined by the European Commission as a combination of knowledge, skills, and attitudes appropriate to the context (European Union, 2018).

emphasising a need for teaching competence to integrate digitalisation in a meaningful way into daily teaching practice (Conrads et al., 2017). This is why vocational teachers play an important role in addressing these challenges and supporting the acquisition of skills so that, through their teaching, they prepare pupils for an increasingly digitalised professional life. Indeed, more jobs in the next decade are expected to require more advanced digital competences and literacy skills (Cedefop, 2020; Avis, 2018; Slyte, 2020).

Government-initiated innovation reforms are also highlighted as official legitimisation of teaching practice and function as a lever (OECD, 2009). The Swedish National Agency for Education (2017) emphasises that the starting points for its definition of digital competence as articulated in Swedish curricula and subject syllabi are the formulations drawn up by both the EU and the Swedish Digitalisation Commission. Yet the key competence literacy is not stated in the Swedish curriculum as being a special competence in relation to digitalisation. In the Swedish National Agency for Education publication *Get a View on Digitalisation at Upper-Secondary School Level* (2017), views and reasoning are presented that lie behind the policy document revisions that came about as a result of digitalisation. The material has been produced to show how digitalisation can serve to give pupils an equal education. Not least, digital tools are highlighted as hugely instrumental in pupils' development and learning in teaching situations. Specifically, it mentions the use of simulations as well as response tools for pupil feedback. Digital tools are viewed as particularly significant for the planning, implementation, and evaluation of teaching:

Furthermore, teaching needs to be consciously organised and implemented so that the digital tools really are used in such a way that they support pupils' learning. A less planned use of digital tools and media without a clear purpose and goals risks impairing learning. (Swedish National Agency for Education, 2017, p. 13: my translation)

What this shows is that teachers in Sweden are explicitly encouraged to attach great importance to conscious planning of the use of digital tools so that these help rather than hinder pupils in their learning. As well as this, there are high expectations on teacher training to educate and prepare student teachers to develop professional digital competence for use in their teaching (Cedefop, 2020; Douse & Uys, 2019; Björk Gudmundsdottir & Hatlevik, 2017). Teacher training programmes must prepare student teachers about how digitalisation can be used in the planning of teaching and in teaching itself. In addition, lesson planning has received increased attention as a crucial factor in the quality of teaching after the success of lesson study (Stigler & Hiebert, 1999/2009; Sims & Walsh, 2008; Darling-Hammond, 2013). The study of the lesson plans of VSTs is especially interesting since the role of the vocational teacher is dual (Andersén, 2013; Arneback & Nylund, 2017). Like other teachers, vocational teachers teach several subjects while they prepare their pupils for employment in the trades. Teacher training is consequently of primary importance for the development of digitally competent vocational teachers. This article is based on a study that involved 25 VSTs who during their teacher training were assigned the task of developing lesson plans wherein digitalisation would be a key element in their teaching. The aim of this study is therefore to examine VSTs' legitimisation of digitalisation in lesson planning so that, through the use of digital tools, they support pupils in their learning. The following research questions were asked:

- i) How is digitalisation legitimised in the lesson plans?

- ii) How do digital tools in the lesson plans link to the development of pupils' learning?

BACKGROUND

The following literature review consists of studies on how to develop professional digital competence in teacher training and draws attention to the lack of knowledge about studies among VSTs.

Developing professional digital competence

With the rapid increase in digitalisation within society and at schools come demands on teacher training to prepare student teachers to integrate technology in teaching (Harteis, 2018; Björk Gudmundsdottir & Hatlevik, 2017; Stenliden et al., 2021; Instefjord & Munthe, 2016; Dobricki et al., 2020; Lindfors et al., 2021; Lund et al., 2014; Tondeur et al., 2012). In this article professional digital competency in the teaching profession (Lund et al., 2014) includes the following three aspects: technology proficiency, pedagogical knowledge of learning processes, and links to disciplinary and situated practices.

Previous research shows there to be a lack of knowledge about VSTs and their use of digital technology (Mørk Røkenes & Krumsvik, 2014; Lucas et al., 2021; Dobricki et al., 2020; Gustavsson, 2013). In fact, Mørk Røkenes and Krumsvik (2014) write: "Remarkably, no studies reported on student teachers' ICT-training in [...] vocational teaching subjects" (Mørk Røkenes & Krumsvik, 2014, p. 260). Even though there may be a lack of research on the digitalisation training of VSTs, there is nonetheless research on the digitalisation training of student teachers in other teacher training programmes. Instefjord and Munthe (2016) looked at how digital competence is addressed in teacher training programmes. Their results show that there is little evidence of digitalisation in the curriculum documents of teacher training programmes. Professional digital competence is not prominent in general, in subject-specific descriptions, or in field studies. In their overview of research on digital competence in teacher training, McGarr and McDonagh (2019) show there to be a gap between the two practices of personal and professional/pedagogical use. Technology use is not translated into professional pedagogical school practice.

Research shows that in teacher training, there tends to be a focus on technology rather than on human activities in terms of the use of technology for teaching and learning (Dobricki et al., 2020; Björk Gudmundsdottir & Hatlevik, 2017; Mørk Røkenes & Krumsvik, 2014; Koc, 2013). Similarly, Björk Gudmundsdottir and Hatlevik (2017) also found that newly qualified teachers who experience distractions in their teaching practice also had greater difficulties meeting the curriculum goals that were technology-related. These findings indicate that student teachers critically reflect on the advantages and the disadvantages in teaching practice but lack the examining processes of learning with technology in relation to theory and hands-on knowledge. In addition, Houston (2008) discusses how, in teacher training, it is not so much the development of an understanding of how to use technology that is crucial but rather of how to use technology and how to train students to analyse the strengths and quality of outputs for the pedagogical context. Valtonen et al. (2015), meanwhile, argue that student teachers generally have positive attitudes and are active users themselves of technology in everyday practice. However, they are hindered by limited theoretical learning conceptions to see the potential and added benefits of digital applications for teaching and learning. In addition, Tondeur et al. (2012) have conducted a systematic review of qualitative studies focusing on strategies to prepare student teachers to integrate digitalisation into their classroom

teaching. The findings emphasise the importance of planning sessions to enhance the learning experience by designing lesson plans, practicing in teaching, and providing feedback.

Training VSTs to write lesson plans can be seen as a means for them to develop professional digital competence. Also, the textualisation of problem handling is a key resource in supporting learning processes, fostering expertise, and developing professional competence (Karlsson & Nikolaidou, 2016). In addition, Hellne-Halvorsen et al. (2020) argue that digitalisation places more focus on text-based working life and engagement in profession-specific communication and generic literacy practices. Ottestad et al. (2014) also emphasise the complexity of being a teacher while pointing out the absence of studies that show that competence on the part of the teacher promotes pupils' digital competence at school. They argue that teacher training has a special place in the preparation of student teachers to develop professional digital competence so that they can foster pupils' digital competence in the pupils' academic subject studies. This being the case, Ottestad et al. argue for the importance of student teachers being trained to align digital competence with foundational skills (reading, writing, mathematics, speaking, using digital tools) and with school curricula.

THEORETICAL FRAMEWORK

In this study of how VSTs plan to incorporate digitalisation into their lesson plans, the concept of legitimation will be used in accordance with van Leeuwen's (2008) framework *The Legitimation Framework in Discourse and Communication*. Van Leeuwen puts a focus on the fact that discourses "not only represent what is going on, they also evaluate it, ascribe purposes to it, justify it" (van Leeuwen, 2008, p. 6). Thus, legitimation is used to answer spoken or unspoken questions about "why we should do this" and "why in this way" (van Leeuwen, 2008, p. 105). Van Leeuwen argues that one answer to "why" questions can be "because I say so" (van Leeuwen, 2008, p. 106) and the "I" represents the fact there is authority vested in the "I". This "I" can, for example, be because "I" am an *expert authority* on hair colouring as a skilled hairdresser, or "I" follow the example of a *role model* with a wise and experienced colleague, or "I" follow the long *tradition* of baking bread with real sourdough. The actors are set in certain roles to perform as agents of knowledge in a given context.

The framework of legitimation is therefore constructed to analyse how the answers are constructed in the discourse and can contribute to highlighting issues for reflection that face legitimation (van Leeuwen, 2008). Thus, legitimation justifies the function of individuals' actions and language use in an official role. In their actions, the speaker or writer provides arguments with reference to the reasons and courses of actions that either had to or did not have to be taken. These arguments justify those actions they expect others to disagree with, or challenge or attack them so that the action is acceptable to others. In everyday informal talk, we give explanations for, or accounts of, what we say or do in a way that is acceptable. In addition, we provide more arguments, references, and reasons if we can expect disagreement or resistance. To analyse the construction of legitimation in discourse, van Leeuwen discusses four major categories of legitimation:

- *Authorisation* by reference to law, tradition, and people with institutional authority
- *Rationalisation* by reference to effects, goals, and uses
- *Moral evaluation* by reference to value systems
- *Mythopoesis* by reference to moral tales

These forms of legitimation can occur separately or in combination, as well as in longer or shorter formats in both text and talk. Language is central to the framework of legitimation, but van Leeuwen emphasises how legitimation can also be expressed in multimodal ways, such as visual or musical forms: for example, in movies, in games, and with visual symbols. The total framework of legitimation is extensive. The four major categories are in turn constructed by several subcategories, which together provide a summary of the essentials in the major category. To illustrate van Leeuwen's (2008) framework, categories needed to be selected for this article. Drawing on one of the four major categories, namely *authorisation* (which is the only category apparent in all lesson planning), Figure 1 and Table 1 illustrate explicit examples of chains of argumentation.

In Figure 1, the square brackets indicate choices by the actors. An actor can, for example, both give recommendations as an *expert* in line with the curriculum, as well as write about themselves as a *role model* in a blog about life as a working VST in a rural setting.

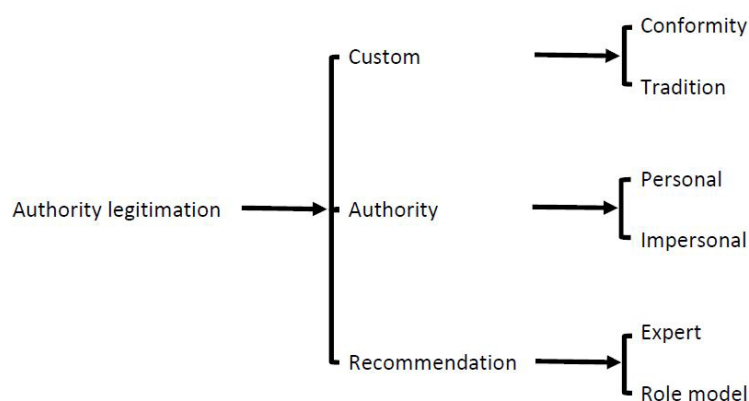


Figure 1: Subcategories of authority legitimation (After van Leeuwen, 2008, p. 109)

In the chain of subcategories of authority legitimation, van Leeuwen (2009) writes that *conformity* answers what everybody else does, whereas *tradition* is about what we have always done. *Personal* is vested in people in their role in a particular institution, but *impersonal* authority is the legitimation of rules, regulations, and laws. *Expert* authority legitimacy derives from expertise, and *role model* is a member of a group.

Table 1 provides examples of how the categories in the authorisation legitimisation chain are interpreted using the lesson plans in this study.

Table 1: Examples of legitimization of authorisation in the lesson plans		
Category	Subtype	Example translated into English
Custom	Conformity	In healthcare, IT, digital tools and other technical equipment are used (Text 5)
Custom	Tradition	As a reward after each lesson, I use the digital question game Kahoot (Text 2)
Authority	Personal	Because the log book is in Google classroom, I can make corrections there directly if pupils use the wrong name of a tool (Text 20)
Authority	Impersonal	since I teach subjects that require the use of a computer (Text 22)
Rekommendation	Expert	It is important in our digital world that we teachers act as supervisors for our pupils (Text 23)
Rekommendation	Role model	and see me as having good skills and experience in the reading of blueprints from my time working as a pipefitter (Text 21)

Thus, van Leeuwen’s framework is used in this way in the critical analysis of the construction of legitimization in the discourse.

METHODS

This section describes data collection and data analysis. It starts with a description of the data collection. After this, the steps in the data analysis are presented. Finally, an illustration is provided of how advanced and supplemented information about legitimization has been created by my ethnographically inspired method that I term “interviewing with the informants’ written text”.

Data collection

Data was created at a Swedish university between autumn 2018 and spring 2019 in conjunction with the introduction of the 2018 revision of the Swedish upper-secondary school curriculum. How VSTs legitimise their use of digitalisation in lesson plans is interesting to examine for several reasons. First, the revisions must be presented as legitimate for VSTs so that they understand the official actions and implications of the changes. Second, VSTs must demonstrate in seminars and academic papers that they can legitimise their didactic choices in relation to research and proven experience. Third, VSTs also need to legitimise their strategies so they can avoid critique, disagreement, and disapproval from their peers in seminars, their examiners, and the pupils they plan to teach. In their official position and role, VSTs are expected to show that they understand and legitimise a set of institutional decision-making boundaries and actions.

The present study was conducted after I was contacted by the coordinator of a campus course to give a lecture to the VSTs about digital writing: the course itself was about digitalisation in relation to learning and assessment. All empirical data was created after the end of the course, and all participants provided their written and informed consent to be part of the study. VSTs were informed in written and spoken form that research would be conducted in accordance with the ethical guidelines of the Swedish Research Council (2017) and the General Data Protection

Regulation (GDPR). Taking part in the study were 13 female and 12 male VSTs who represented the following vocational programmes: the Children and Leisure Programme, the Building and Civil Engineering Programme, the Electricity and Energy Programme, the Vehicle and Transport Programme, the Trade and Administration Programme, the Industrial Engineering Programme, the Restaurant and Food Programme, the Heating, Ventilation, and Air Conditioning and Real Estate Programme, and the Care Programme. All participants in the study were already working as teachers in upper-secondary schools and had experience (several months to several years) of classroom learning and teaching. The students were mid-way through their studies, having completed three of six semesters at the time of the study.

The data has three parts: instructions about the course assignment itself and mandatory course literature; VST lesson plans; and ethnographic interviews. First, the instructions for the course assignment were examined, where the VSTs were assigned the task of writing a lesson plan about planning with digitalisation in their own classroom teaching. They were free to decide on the extent and content of the planning, but there was one criterion: “digitalisation should be a living element of this planning”. The VSTs had to consider potential obstacles and opportunities that digitalisation present in teaching and had to be able to make didactic choices in their teaching. Second, the empirical data (lesson plans) comprised 25 VST lesson plans (228 pages in total). Third and finally, individual ethnographical interviews were conducted with eight of the 25 VSTs. These were video-recorded in Adobe Connect and transcribed in whole. Interviews took approximately one hour each. These eight were selected as part of the process of forming a deeper understanding of legitimisation of digitalisation in lesson plans. The VSTs represented several vocational upper-secondary school programmes (hairdresser, construction worker, baker, electrician, business economist, forester). However, this study was not interested in identifying individual perceptions or programme-specific views on upper-secondary school education; as such, specialisations are not mentioned in this text.

Data analysis

There were two phases in the data analysis. The first involved examining i. the instructions in the lesson plan course assignment; ii. the context of vocational teacher training; iii. the study guide; and iv. the mandatory course literature. Furthermore, all twelve subject syllabi were read for the vocational programmes at upper-secondary schools as well as all curricula and subject syllabi referred to in the different programmes. In 17 of the 18 national curricula for the vocational programmes, there are explicit outcomes linked to digitalisation. Only the bakery programme lacks explicit mention of digitalisation in the programme outcomes. The second phase involved an analysis of how VSTs legitimise their use of digitalisation in their lesson plans. In this second phase, the VSTs’ lesson plans and the ethnographic interviews were analysed in line with van Leeuwen’s framework (2008). The analysis was performed in two steps based on the two research questions. The legitimisation of digitalisation in lesson plans and interviews was identified and categorised after a close reading and examination: for examples, see Figure 1 and Table 1. The analysis showed there to be a huge spread in terms of number of legitimations and of text length in individual lesson plans and interviews. In addition, Björkvall and Nyström Höög (2019) identified heterogeneous character of data, and I – like them – treat the trends in the data as a whole, thus “allowing for comparisons between the overall distribution of different categories of legitimisation in the data” (Björkvall & Nyström Höög, 2019, p. 403).

Several of the lesson plans were not developed enough when it comes to the scientific argument to make it clear what VSTs based their legitimation on. Therefore, it proved itself to be very worthwhile to hold ethnographic interviews (Hammersley & Atkinson, 1983) with informants to deepen the legitimation of digitalisation. Kullberg (1996) stresses that the ethnographic interview does not involve a prepared list of questions. Instead, they are planned and conducted by the researcher when the need arises in the process and in relation to the research. In this study, the lesson plan is a point of reference where I as researcher can triangulate the legitimation in the lesson plans. The reference point means that I can discuss my reading of the text in depth with the informant who has written the text in the lesson plan.

Inspired by what Pink calls “interviewing with images” (Pink 2007, p. 82), I developed an ethnographically inspired method that I call “interviewing with the informants’ written text”. Unlike Pink, however, who shows the informants photographs she herself took, my informants in the interviews did not interpret new material that someone else had produced. Like Pink, however, I see the use of visual representation (in this article, the written lesson plans) as an opportunity to build – by way of conversation – a deeper understanding and complementary information from the informants themselves about the legitimation of digitalisation. Figure 2 below illustrates an example from one of the ethnographic interviews in Adobe Connect. The top of Figure 2 shows the VST and me talking about the marked reference point in the lesson plan: “the emphasis of this work will be placed on digital technology and pupils’ documentation”. In the excerpts from the transcribed interview, the VST then argues for the importance of examining the relationship between digital tools and documentation, and responds to research question 1. The VST then continues to more fully legitimate with knowledge and experiences of support and training to integrate digitalisation and digital tools into learning. The latter responds to research question 2.

Figure2: Example of the ethnographically inspired method “*interviewing with the informants’ written text*”. The left part of the picture shows the VST’s lesson plan. In it, I have marked a reference point that I wanted to acquire more information about. In the right field, the informant and I can be seen conversing with the marked text as a reference point.

The screenshot displays a video conference interface. On the left, a document is open, showing a lesson plan under the heading "1. Inledning". A specific sentence is highlighted in yellow: "kommer tyngdpunkten i detta arbete ligga på digital teknik och elevernas dokumentation." The right side of the interface shows a video feed of Marie Nordmark, a chat window with the same highlighted text, and a list of attendees including Marie Nordmark and Hosts.

Excerpt from the ethnographic interview based on the marked reference point in the lesson plan

Marie: ((reading aloud the marked text in the lesson plan)) The focus in this work will be on digital technology and pupils' documentation. Can you tell us a little bit more about what made you decide on digital technology and pupils' documentation?

VST: In part, it was the fact that the task was to be about digitalisation, and, well, what kind of digitalization should we use? Then it was, among other things, the documentation and the fact they can use a form of digital technology while they are documenting. Instead of them writing on a piece of paper or similar, the pupils can write on the computer. The pupils also get to choose for themselves then, to a point, in what way. If they want to use images, or text, or make a recording.

Marie: Yes, and then we get a little into the fact that you write a bit further down “^{2/3} of the pupils have reading and writing difficulties of some kind or a learning disorder and on top of this, several pupils have an ADHD diagnosis”. Do you notice any difference in the pupils' choice of modality? To listen, or to make a film, take a photograph or choose to make a video, or to write a narrative text in relation.

VST: Yes, absolutely. Yes, above all, I see what it says. ((laughter)) It is easier for them to write on the computer, you could say, if it is about text. Then they have assistance, and a few red lines and stuff appear so that they see that maybe this wasn't quite right. And then there is motivation – theirs is perhaps higher if they type on the computer compared to if they write by hand. Those who perhaps have the greatest difficulties may well find it easier if they are allowed to work with images. However, this presents quite the hurdle. If you tell them they are going to WRITE something, things right away become very, very difficult.

Marie: What is it that motivates them most when they get to sit and write digitally?

VST: They find it easier compared to paper. And then it can also relate to the fact that they may be used to being allowed to use a computer from primary school. They may have written very little by hand. And that can certainly contribute. They quite simply feel that it is easier. They are less likely to fail. They're not proud that their spelling is all back to front. I usually say that when you read on the computer, you get to read very fast. It is fortunate when you yourself do not have reading difficulties. Because you kind of have to read very fast to see what they've written. Sometimes you don't understand what they've written.

The ethnographic interviews alongside the VSTs' lesson plans serve to complement what they are thinking about and to illustrate the legitimization. The interviews thus create consistent results during coding through the process of legitimization of digitalisation in lesson plans.

FINDINGS

This section looks at the two research questions, which form the structure of the presentation of the results. To begin with, I present the VSTs' legitimations that respond to these questions: How is digitalisation legitimised in the lesson plans? Next, legitimations that respond to the question: How

do digital tools in the lesson plans link to the development of pupils' learning? All the examples in this Findings section from the empirical data were selected to represent the pattern that is evident in the material.

How is digitalisation legitimised in lesson plans?

The major category *authorisation* (van Leeuwen, 2008) is identified in all lesson plans in relation to digitalisation. The VSTs explicitly legitimised digitalisation in the lesson plans to the assessment criteria. Legitimation authority justifies the function of the curriculum in language use, in the actions of VSTs in their official role, and in classroom power relations. The results indicate VSTs' awareness of the assignment by referencing digitalisation in the revised curriculum. The question is, how do the actions of VSTs legitimise digitalisation in their planned teaching?

In half of the lesson plans, moral evaluation legitimisation is present in relation to assessment. In the VSTs' legitimisation, this is about either offering pupils good knowledge so that they are employable or giving pupils knowledge that is good for them to have in society:

From the pupil's documentation, it is possible to read what she has understood or not understood. If the pupil can show that she is able to meet the goal for the diploma project, she will pass. No grading scale exists. The pupil can only get an E or F. How the pupil handles her language in the text is of no importance. (Text 6)

Moral value links legitimisation with reference to what the VST thinks is a good action on the part of the teacher. The VST above gives reference to pupils becoming useful future artisans in the future but does not show how the pupil should be able to document written language in their future professional roles. The position of the VST appeals to the viewpoint that language difficulties are not important for teaching and learning. The example is not unique. More or less all lesson plan talk about the difficulties pupils have with writing and how this affects their learning. An example of this is a lesson plan that requires that pupils write a report. After they have completed this assignment, the VST then asks the pupils to evaluate it:

They [pupils] will have use of this assignment in their future professions. I'll keep in mind the fact pupils said that they want to practice writing reports and how to structure a big assignment on the computer. I aim to improve on this. (Text 25)

The excerpt shows that the pupils make the VST aware of their need for new skills and assistance when it comes to writing. It also shows that the teacher legitimises moral value, where the teacher has a responsibility to educate pupils in a good way through their teaching and to ensure that the assignment they give to the pupils is beneficial to the pupils in their future professional lives.

VSTs refer to the knowledge requirements in the curriculum to legitimise demands placed on the teacher and the pupils in relation to assessment. An example is the pronoun "I", which signals a *personal authority* with an inherent authority that does not have to invoke support or reasons for justifications:

The first thing I do is that I go through the assignment together with the pupils. This includes drawings, materials, machines, group divisions, and the work environment. At this stage, I also clarify to the pupils what will be assessed in this module – that they understand and are aware of what is expected of them is particularly important to me.

The next step involves getting the pupils to think about and then decide on how they want to document their work. I approve and note their choices. The groups also get to know what I expect from the upcoming evaluation. (Text 4)

This example illustrates how VSTs describe teaching as a process with steps. The pupils are guided by VSTs to clarify what is to be assessed in the different steps with a focus on how and what pupils should document. The lesson plan justifies focusing on clarity, predictability, and measurable results. VSTs plan their teaching to deliver a product for evaluation.

How do digital tools in the lesson plans link to the development of pupils' learning?

VSTs legitimise the use of digital tools to the major category *rationalisation* (van Leeuwen, 2008) to justify the reason to achieve the academic development of pupils. Van Leeuwen divides rationalisation into two subcategories: *instrumental rationality* with reference to goals, uses, and effects and *theoretical rationality* with explicit reference to definition, explanation, and prediction.

The general results legitimise *instrumental rationalisation* in curricula, especially in relation to goal orientation. In 13 out of the 25 lesson plans, legitimisation is of the rationalisation category. The results of the analysis of legitimisation in the VST lesson plans show that in every lesson plan, there is a strong emphasis on the legitimisation of digitalisation in relation to the assessment of the pupils' writing about the practical elements of teaching in, for example, a document, logbook or PowerPoint. When rationalisation takes place in the lesson plan, it is essentially by achieving effect orientation. VSTs mainly legitimise the effective benefits of using digital tools as a way to package and deliver materials for assessment.

In the data set of lesson plans, the perspective is that of the VSTs, and they view digital resources as a basis for step-by-step grade assessment. The pupils are presented as suppliers of grading material for the VSTs. Assessment is seen as a task, but VSTs do not legitimise how teaching should develop pupils' learning, knowledge, or digital competence. The use of digital platforms is linked to efficiency. VSTs receive texts from pupils and receive messages about texts pending in the platform. In the example below, legitimisation takes place through both rationalisation by reference to "quick" and "easy" actions and moral evaluation by justification and reference to "quick" and "smoother" ways for VSTs to conduct formative assessments and to provide pupils with better means to recall the feedback:

When a pupil has submitted a task [on a platform], we receive a note of this, and when we assess the task, the pupil receives a message. This provides quick feedback to the pupils. If I am quick to correct and post my messages, the pupil often remembers why I did the assessment. It is also easy to write when you can copy some assessments for use with the next student. It becomes easier and smoother to make formative assessments. (Text 17)

Digital tools are legitimised by reference to speed, agility, control, and overview. Quick handling is highlighted as a positive and contributing factor in the creation of meaning-making and is important for formative assessment. Quick actions and written texts are linked to pupils' need for feedback in a short space of time so that they remember what the response is based on. The use of a platform legitimises the digital resource. VSTs reuse feedback by copying and pasting text that they could use

with other pupils. How the feedback will serve to assist in the individual pupil's learning is not made apparent. It seems that the digital platform, with its fast and easy feedback, contributes to VSTs' ability to respond, if they want, in the same general way to pupils. VSTs also justify written formative feedback as being an easier form of dialogue, one similar to an oral conversation or a shorter, less developed comment. The platform does not contribute sufficiently for pupils to be able to read and understand what the VSTs assess or how they do so.

In the VSTs' lesson plans and interviews, pupils are described as having problems with concentration when it comes to reading and writing. These problems are frequently legitimised in the lesson plans and interviews. In the interviews, it became apparent that teacher training does not prepare VSTs how to address pupils' reading and writing difficulties since they lack knowledge from teacher training and in-school practice. Some schools have a special education teacher who VSTs can send pupils to; however, VSTs do not feel they are well equipped to deal with reading and writing difficulties in their regular teaching with regard to removing obstacles and providing pupils with literacy support. Concentration difficulties are often highlighted in relation to pupils with some form of reading and writing difficulty or an ADHD diagnosis. In the lesson plans, there are a few examples of rational legitimisation oriented to digital tools as a potential tool to develop pupils' learning. Digital tools, therefore, are also used as tools for reading, but their usage is limited to pupils with a diagnosis. For example, VSTs legitimise digital technology as a compensatory aid that motivates pupils to study:

The greatest benefit of digital tools is the assistance pupils who have diagnoses of various kinds can obtain. Pupils who have dyslexia can get help with reading material and/or reading material aloud. They [digital tools] also help the teacher to get the pupils to present their knowledge in different ways because the pupils have different strengths when it comes to learning and presenting knowledge. (Text 22)

VSTs view digital tools as a form of assistive technology that helps pupils who have reading difficulties. In this way, pupils find a way to learn by listening. In this respect, VSTs use digital technology as a pedagogical tool to help when pupils' dyslexia presents problems for them to decode and comprehend written text. In the lesson plans, several VSTs mention how pupils are allowed to listen to recorded texts. How teachers use digital resources to help pupils with writing difficulties is not apparent in the data.

CONCLUSIONS

A key finding in this study is that, in all lesson plans, VSTs legitimise digitalisation in teaching to the curriculum at upper-secondary school. Thus, the VSTs answer how is digitalisation legitimised in the lesson plans, research question 1, with long quotations from the assessment criteria in the curriculum. The VSTs justify their decisions in the lesson plans with authority legitimisation to provide actions and reasoning.

How can we understand VSTs' legitimisation of digitalisation? The analysis shows that the three different data sets are oriented towards authority legitimisation. Course instructions state that digitalisation must be a living element of the lesson plan. Curricula indicate that digital tools should be used in teaching and list assessment criteria. Thus, the legitimisation of digitalisation among VSTs is linked to authorisation. VSTs see themselves as expert authorities or role models, and they use the

course literature to justify what they agree with and can relate to it in the legitimization of their own teaching. The VSTs are not found to use the course literature to delegitimise and problematise the implementation of digitalisation, or to address the challenges in pedagogical preparation to employ digitalisation in a meaningful way (Björk Gudmundsdotter & Hatlevik, 2017; Nordmark, 2014, 2017). Perhaps the focus of VSTs on assessment criteria and the fact that pupils deliver the text for assessment make the use of technology similar in the lesson plans. The analysis shows that in the lesson plans and ethnographic interviews, the scientific arguments are neither developed nor problematised; therefore, it is sometimes unclear what the statements are based on. The findings show a gap between an understanding of teaching practice and the use of reflection and theory. There is an imbalance between development and insight in the lesson plans where VSTs' reflections and analytical depth do not appear clear. The findings in this study illustrate that VSTs' decisions to use digital tools in teaching take their point of departure in their position as teachers and on themselves in planning and teaching practice. This gap in understanding theory and practice and providing feedback or investigating role models is in line with previous research on reflection and theories in teaching practice (Tondeur et al., 2012; Valtonen et al., 2015).

VSTs' legitimization of digital tools to develop pupils' learning, research question 2, is linked to rationalisation by references to goals and effects. Like previous research, this study shows that the use of digital resources does not legitimise how these resources contribute to the development of pupils' learning in the subject. In this study, the VSTs plan for technical control of the delivery process of the pupils' written texts for assessment, but not the processes of content learning. Here, there is a gap that suggests that VSTs are inadequately prepared to integrate technology into their teaching practice. It may be the case that vocational VSTs do not have any studies in their vocational subject during teacher training. As such, they are not explicitly prepared for what digitalisation can mean in vocational education in their shift from working as experienced tradespeople to educating pupils so that they themselves can become trainee tradespeople. In this study of VSTs' lesson plans, a picture emerges of the ways in which they legitimise digital tools through reference to speed, agility, control, and overview. VSTs justify efficiency as being important in the creation of meaning with digital resources in the teaching situation and in the formative assessment. Attention is directed to quick, general actions of text assessment and notification of the delivery of texts submitted by pupils to the teacher and then their return. VSTs highlight quick copy-and-paste actions on platforms as a positive element of meaning-making and as effective when it comes to giving pupils feedback.

What, then, does the view of legitimization rationalisation tell us about digital tools and their link to the development of pupils' learning? Writing has an important place in VSTs' planning for pupils' use of digital tools; however, written language is itself not seen as a resource in teaching and learning. The lesson plans highlight the importance of writing in teaching and the fact that it is a problematic part of teaching practice. Writing is linked to assessment. VSTs indicate that the form of the text is often problematic, and as such, they choose not to address it. From their interviews, it appears that VSTs do not legitimise explicitly about language or about composing texts related to the subject. VSTs do not highlight writing as a thinking tool with which the pupils reinforce and process learning by writing about their created understanding of what is to be learned. However, a few of the VSTs highlight assisted technology as being a useful reading tool for pupils with a dyslexia diagnosis, and the special education teacher becomes involved in helping pupils outside of mainstream teaching. The study's findings clearly show how literacy, and in particular writing, is a part of pedagogical and didactic choices. Organization for Economic Cooperation and Development, OECD, (2021)

highlights the importance of deep literacy understanding for school success: “Digital technologies created another revolution of the written word in the 21st century” (OECD 2021, p. 140).

Teacher training is constantly being criticised for its failure to increase the digital competence of its students. Instead of there being a focus on technology and on the use of platforms for organisational and administrative purposes, attention is more on teaching and on the importance of addressing challenges that are presented by trying to incorporate digitalisation into teaching in a meaningful way. In future research, the teacher training has to prepare VSTs so that they can address the needs pupils have for more advanced literacy competences in the teaching.

Limitations

This is a case study, and the findings are therefore not generalisable. The study provides authentic insight into opportunities and challenges, when it comes to integrating digitalisation into learning and teaching. Lesson planning is important since it is an opportunity for teachers to reflect on learning and teaching, with context being an important factor. When VSTs plan their teaching, they need to make many decisions that are based on context; however, they may not always have written about all decisions concerning the lesson plans.

ACKNOWLEDGEMENT

I am grateful for helpful comments offered from two anonymous reviewers and feedback on the manuscript and discussions by Jonatan Nordmark.

REFERENSER

- Andersén, A. (2013). Den nya yrkeslärarutbildningen: utkomster i form av yrkeskompetens. *Utbildning & Lärande*, 7(1), 88–101.
- Arneback, E. & Nylund, M. (2017). Yrkeslärare som värdebalanserare: värdekonflikter mellan skolans och arbetsplatsens läroplan i lärlingsutbildning. *Utbildning & Lärande*, 11(1), 82–101.
- Avis, J. (2018). Crossing boundaries: VET, the labour market and social justice. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 5(3), 178–190. 10.13152/IJRVET.5.3.2
- Björk Gudmundsdóttir, G. & Hatlevik, O. E. (2017). Newly qualified teachers' professional digital competence: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 214–231. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1416085>
- Björkvall, A. & Nyström Höög, C. (2019). Legitimation of value practices, value texts, and core values at public authorities. *Discourse & Communication*, 13(4) 398–414. 10.1177/1750481319842457
- Cedefop (2020). *Key competences in initial vocational education and training: digital, multilingual and literacy*. Publications Office of the European Union. Cedefop research paper; No 78. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/671030>
- Conrads, J., Rasmussen, M., Winters N., Geniet, A. & Langer, L. (2017). *Digital education policies in Europe and beyond. Key design principles for more effective policies*. EUR 29000 EN, Publications Office of the European Union. 10.2760/462941, JRC109311
- Darling-Hammond, L. (2013). *Powerful teacher education: lessons from exemplary programs*. John Wiley & Sons. 9781118429433
- Dobricki, M., Evi-Colombo, A., & Cattaneo, A. (2020). Situating vocational learning and teaching using digital technologies: a mapping review of current research literature. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(3), 344–360. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.3.5>
- Douse, M. & Uys, P. (2019). TVET teaching in the time of digitization. I. S. McGrath, M. Mulder, J. Papier, R. Stuart (Red.) *Handbook of vocational education and training. Developments in the changing world of work* (p. 23-38).
- European Union (2018). *The Official Journal of the European Union*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- Gustavsson, S. (2013). Temapresentation perspektiv på gymnasial yrkesutbildning. *Utbildning & Lärande*, 7(1), 8–12.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1983). *Ethnography principles in practice*. Tavistock.
- Harteis, C. (2018). Machines, change and work: an educational view on the digitalization of work. I C. Harteis (Red.), *The impact of digitalization in the workplace: an educational view* (p. 1–12). Springer.
- Hellne-Halvorsen, E. B., Lahn, L. C. & Nore, H. (2021). Writing competences in Norwegian vocational education and training: how students and apprentices express their professional competences. *Vocations and Learning*, 14, 243–264. <https://doi.org/10.1007/s12186-020-09262-0>
- Houston, R. W. (2008). Settings are more than sites. I M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Red.) *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts* (p. 387–393). Routledge.
- Instefjord, E., & Munthe, E. (2016). Preparing pre-service teachers to integrate technology: an analysis of the emphasis on digital competence in teacher education curricula. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 77–93.

- Karlsson, A.-M., & Nikolaidou, Z. (2016). The textualization of problem handling: lean discourses meet professional competence in eldercare and the manufacturing industry. *Written Communication*, 33(3), 275–301. <https://doi.org/10.1177/0741088316653391>.
- Koc, M. (2013). Student teachers' conceptions of technology: a metaphor analysis. *Computers & Education*, 68, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.04.024>
- Kullberg, B. (1996). *Etnografi i klassrummet*. Studentlitteratur.
- Lindfors, M., Pettersson, F., & Olofsson, A. D. (2021). Conditions for professional digital competence: the teacher educators' view. *Education Inquiry*, 12(4), 390–409.
- Lucas, M., Bem-Haja, P., Siddiq, F., Moreira, A., & Redecker, C. (2021). The relation between in-service teachers' digital competence and personal and contextual factors: What matters most? *Computers & Education*, 160, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104052>
- Lund, A., Furberg, A., Bakken, J., & Engelién, K. L. (2014). What does professional digital competence mean in teacher education? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(4), 281–299. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2014-04-04>
- McGarr, O., & McDonagh, A. (2019). *Digital competence in teacher education, output 1 of the Erasmus+ funded developing student teachers' digital competence (DICTE) project*. <https://dicte.oslomet.no/>.
- Misra, P.K. (2011). VET teachers in Europe: policies, practices and challenges. *Journal of Vocational Education & Training*, 63, 27–45.
- Mørk Røkenes, F. & Krumsvik, R. J. (2014). Development of student teachers' digital competence in teacher education: a literature review. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(4), 250–280.
- Nordmark, M. (2014). *Digitalt skrivande i gymnasieskolans svenskundervisning. En ämnesdidaktisk studie av skrivprocessen. [Digital writing in the teaching of Swedish at upper secondary school: A study of the writing process in the field of subject didactics.] Doktorsavhandling*. Örebro universitet. <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:689942/FULLTEXT04.pdf>
- Nordmark, M. (2017). Writing roles: A Model for Understanding Students' Digital Writing and the Positions That They Adopt as Writers. *Computers and Compositions*, 46, 56–71. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2017.09.003>
- OECD (2009). *Educational research and innovation. Working out change. Systemic innovation in vocational education and training*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264075924-en>
- OECD (2021). *21st-Century readers: developing literacy skills in a digital world*. OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- Ottestad, G., Kelentrić, M., & Guðmundsdóttir, G. B. (2014). Professional digital competence in teacher education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(04), 243-249.
- Pink, S. (2007). *Doing visual ethnography*. Sage.
- Sims, L. & Walsh, D. (2008). Lesson study with preservice teachers: lessons from lessons. *Teaching and Teacher Education*, 25, 724–733. [10.1016/j.tate.2008.10.005](https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.005)
- Slyte, Ann Lisa (2020). Predicting the future competence needs in working life: didactical implications for VET in Norway. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(2), 167–192. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.2.3>
- Stenliden, L., Bylund, A. M., Landkvist, L., Ekström Lind, L., Kellgren Lundberg, S., Stenmark, H., & Wilhelmsson, C. (2021). Lärares (digitala) kompetens före, under och efter covid-19: skärivor av förståelser från skolor i Sverige. *Utbildning & Lärande*, 15(1), 9–28.
- Stigler, J. W. & Hiebert, J. (1999/2009). *The teaching gap. Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. Free Press.
- Swedish Ministry of Education. (2017). Nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet U2017/04119/. Utbildningsdepartementet.

- Swedish National Agency for Education (2017). *Få syn på digitaliseringen på gymnasial nivå: ett kommentarmaterial för gymnasieskolan, gymnasiesärskolan samt komvux och särvox på gymnasial nivå*. [Get a View on Digitalisation at Upper-Secondary School Level]. Skolverket.
- Swedish Research Council (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Tondeur, J., van Braak, J., Sang, G., Voogt, J., Fisser, P., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2012). Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: a synthesis of qualitative evidence. *Computers & Education*, 59, (1), 134–144.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.009>
- Valtonen, T., Kukkonen, J., Kontkanen, S., Sormunen, K. Dillon, P., & Sointu; E., (2015). The impact of authentic learning experiences with ICT on pre-service teachers' intentions to use ICT for teaching and learning. *Computers & Education*, 81, 49–58.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.09.008>
- van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice. New tools for critical discourse analysis*. Oxford University Press.
- Voogt, J. & Pareja Roblin, N. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>.

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