



HÖGSKOLAN
DALARNA

Examensarbete

Grundnivå

Demokratins utmaningar, vad har det med förskolan att göra?

En intervjustudie om hur förskollärare tolkar och konkret arbetar med förskolans demokratiuppdrag.

Författare: Martina Bodving & Helena Åkesson

Institution: Institution för lärarutbildning

Handledare: Susanne Rosén

Examinator: Elin Eriksson

Ämne/huvudområde: Pedagogiskt arbete

Kurskod: GPG2DU

Högskolepoäng: 15 hp

Examinationsdatum: 2023 - 01 - 10

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker Open Access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open Access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten Open Access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (öppet tillgänglig på nätet, Open Access):

Ja

Nej

Abstract

Preschool has an important role in society to form future democratic citizens (Biesta 2003, ss.62f). The education act (SFS 2010:800 1 kap 5§) and Curriculum for the preschool - Lpfö 18 (Skolverket 2018, s.5) maintain that the preschool should be based on a democratic foundation, connect to and solidify respect for basic democratic values. Previous research cited shows that the democratic mission is hard to interpret and realize (Skolverket 2020). The purpose of our study is, by using the perspective of children as future citizens, to visualize how some preschool teachers express how they interpret and de facto work with the curriculum's mission of democracy. Interviews of preschool teachers were used as a method. The results show that preschool teachers' definition of both democracy as a concept and the democracy mission appears relatively similar. The descriptions of how they work with the democracy mission is sometimes in unison, but also show that different conditions seem to affect their work. The most important factors to affect the work with the Democratic missions seems to be age, verbal language as well as knowledge of the Swedish language.

Keywords: democracy, preschool, democratic mission, dimensions of democracy, influence, participation, communication, interaction, children as future democratic citizens.

Förord

Det har blivit dags att sätta punkt för 3,5 år vid Högskolan Dalarna, och dessa veckor av uppsatsskrivande. Egentligen började det här samarbetet redan för 3 år sedan när vi fann varandra i ett grupparbete och förhållandevis snabbt därefter insågs att vi ville skriva uppsats tillsammans. Ämnet har förskjutits under åren, tills vi landade i förskolans demokratiuppdrag. Vi inspirerades främst av nyutkommen forskning kring unga och deras attityder och upplevelser av att delta i det demokratiska samhället, men även av våra erfarenheter av demokratiarbete vid våra respektive arbeten i förskolan.

Uppsatsen hade inte blivit någonting utan våra informanter, de förskollärare som så generöst delat med sig av sin tid och sina erfarenheter till oss. Inte bara vid intervjutillfället, utan flera har även valt att återkomma till oss i efterhand med fler tankar, reflektioner och förtydliganden. Vi är oerhört tacksamma för er alla som medverkade och möjliggjorde vårt arbete. Stort tack.

I möjligaste mån har vi sökt fördela arbetet jämt mellan oss, och i så många moment som möjligt jobba tillsammans. I de fall vi skrivit texterna separat har vi alltid utbytt texter, diskuterat och redigerat dem tillsammans. Dock ska sägas att Helena av praktiska skäl tagit allt ansvar för det gedigna arbetet med över 100 sidor transkribering av intervjuerna, medan Martina tagit ett större ansvar för uppsatsens struktur och bakgrund. Intervjufrågor, intervjuer, analyser och diskussioner har vi gjort tillsammans. Vi har ständigt diskuterat och omprövat uppsatsens riktning och innehåll och varit lyhörda för varandras tankar och idéer.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställningar	2
3. Bakgrund	3
3.1 Demokratins utmaningar	3
3.1.1 Har alla samma möjligheter att göra sin röst hörd?	3
3.2 Demokratibegreppet	4
3.3 Förskolans demokratiuppdrag	5
3.3.1 Likvärdighet och kompensatoriskt uppdrag	5
3.3.2 Förskolans kunskaps- och demokratiuppdrag	7
3.3.3 Demokratiuppdraget i läroplanen	7
3.3.3.1 Kunskaper och värden i läroplanen	7
3.3.3.2 Demokratiska arbets- och förhållningssätt	8
3.4 Nyckelkompetenser för demokrati	9
3.4.1 Språkliga kompetenser	9
3.4.2 Personlig och social kompetens, kompetens att lära sig att lära och medborgarkompetens	10
3.5 FN:s konvention för barns rättigheter - barnkonventionen	11
4. Forskningsöversikt	12
4.1 Sökning av tidigare forskning	12
4.2 Tidigare forskning - tematisk analys	12
4.2.1 Inflytande och deltagande	12
4.2.2 Kommunikation	13
4.2.3 Dimensioner av demokrati	14
4.2.4 Uppdragets komplexitet	15
4.2.5 Sammanfattning tidigare forskning	16
5. Metod	17

5.1 Kvalitativ intervju som metod	17
5.2 Urval	17
5.3 Genomförande	18
5.4 Bearbetning av data	18
5.5 Forskningsetiska aspekter	19
5.6 Validitet och reliabilitet	20
6. Teori	21
6.1 Pragmatism - Dewey	21
6.2 Sociokulturellt perspektiv - Vygotskij	23
6.3 Sammanfattning av teori	24
7. Resultat och analys	25
7.1 Presentation av informanterna	25
7.2 Förskollärares tolkning av demokratibegreppet	25
7.2.1 Demokrati - för alla	26
7.2.1.1 Resultat	26
7.2.1.2 Analys	26
7.3 Förskollärares tolkning av demokratiuppdraget utifrån läroplanen	27
7.3.1 Skapa förutsättningar för att uppleva och lära demokrati	27
7.3.1.1 Resultat	27
7.3.1.2 Analys	28
7.4 Förskollärares konkreta arbete med demokratiuppdraget	29
7.4.1 Att utveckla demokratiska värden, kunskaper och kompetenser	29
7.4.1.1 Resultat	29
7.4.1.2 Analys	31
7.4.2 Inflytande och delaktighet	32
7.4.2.1 Resultat	32
7.4.2.2 Analys	34

7.4.3 Kommunikation och samspel	35
7.4.3.1 Resultat	35
7.4.3.2 Analys	37
8. Diskussion	38
8.1 Metoddiskussion	38
8.2 Resultatdiskussion	40
8.2.1 Tolkning av demokratibegreppet	40
8.2.1.1 Demokrati - för alla	40
8.2.2 Tolkning av förskolans demokratiuppdrag enligt läroplanen	41
8.2.2.1 Skapa förutsättningar för att uppleva och lära demokrati	41
8.2.3 Förskollärares konkreta arbete med demokratiuppdraget	43
8.2.3.1 Att utveckla demokratiska värden, kunskaper och kompetenser	43
8.2.3.2 Inflytande och delaktighet	45
8.2.3.3 Kommunikation och samspel	48
9. Slutsatser	50
10. Förslag till vidare forskning	51
11. Referenslista	53
Bilaga 1 - Intervjufrågor	59
Bilaga 2 - Informationsbrev samt samtyckesblankett	60

1. Inledning

“Medborgare föds inte, de skapas” (Barbara Cruikshank 1999, s.3).

I både Skollagens (SFS 2010:800, 1 kap. 5§) och Läroplan för förskolan - Lpfö 18:s (Skolverket 2018, s.5) portalparagraf framgår att förskolan vilar på demokratisk grund och ska förmedla och förankra respekt för grundläggande demokratiska värderingar samt utveckla kunskaper och värden. Vidare uttrycks att utbildningen ska skapa intresse och ansvar för samhället hos barnen ur ett långsiktigt perspektiv (ibid.), vilket Biesta (2003, ss.61f) uttrycker som utbildningens roll för att fostra den framtida generationens demokratiska medborgare.

Under stora delar av 1900-talet formulerades vikten av att fostra demokratiska medborgare i förskolans och skolans styrdokument med målet att trygga ett jämlikt samhälle och allas lika värde (Skolverket 2020). Efter Sovjetunionens fall och kalla krigets slut i början på 1990-talet ökade antalet demokratier markant runt om i världen (V-Dem institute 2022, s.6). Denna trend har sedermera brutits och demokratin i världen ses sedan 2012 på tydlig tillbakagång, endast trettiofyra stater - omfattandes 13% av jordens befolkning - anses fullvärdiga demokratier (ibid.). I Sverige skyddas demokratin genom grundlagarna (Regeringsformen 1974:152), vilka ändras genom två likalydande riksdagsbeslut fattade med ett mellanliggande riksdagsval (RF 8 kap. 14§). Demokrati är således inte en absolut självklarhet heller i Sverige.

2 december 2022 utkom en krönika av Karl-Oskar Lindgren (2022) där han beskriver demokratins karaktär som samtidigt individualistisk och kollektivistisk, som ett möte mellan frihet och jämlikhet. Systematiska skillnader i aktivitet och deltagande mellan olika samhällsgrupper påtalas utgöra en stor risk för politisk ojämlikhet i samhället, varpå demokratins legitimitet riskeras (ibid.).

I *Vår demokrati – värd att värna varje dag* (Kommittén Demokratin 100 år 2022, s.20) framskrivs en oro över att “[. . .] otydligheter i hur skolans demokratiuppdrag ska tolkas och omsättas i praktiken vilket i förlängningen kan bidra till att alla elever inte ges samma möjligheter att utbildas till medvetna och kompetenta samhällsmedborgare.” (ibid.). Rantala (2016, ss.15f) påtalar läroplanens vida tolkningsutrymme samt klyftan mellan läroplanen som formuleringsarena och förskolans utbildning som realiseringsarena. Hon menar vidare att

huruvida pedagogerna tolkar läroplanen som avsetts på formuleringsnivå främst avgörs av den tolkande pedagogens egna värderingar (ibid.). Kommittén Demokratin 100 år (2022, s.20) skriver vidare att en “[. . .] levande demokrati som är uthållig, kännetecknas av delaktighet och där möjligheterna till inflytande är jämlika.” (ibid.). Samt att ett tydliggörande av skolans demokratiuppdrag är ett viktigt steg i det långsiktiga arbetet mot ett “[. . .] ökat deltagande i demokratin och jämlika möjligheter till inflytande.”(ibid.).

Ingrid Pramling Samuelsson och Ingegerd Tallberg Broman (2022) skriver i en debattartikel i Dagens Samhälle att det försiggår en intensiv skoldebatt om skolpolitiska åtgärder, likvärdighet och segregation, samtidigt som det tycks saknas perspektiv om förskolan. De framhåller vikten av att även förskolan innefattas i debatten då förskolans arbete och möjligheter påverkar samtliga efterföljande utbildningssteg (ibid.).

Skolverket (2020) skriver att forskning ofta visar att demokratiuppdraget ses som problematiskt att tolka och realisera. Exempelvis framställs svårigheter att definiera uppdraget, utifrån spänningsfältet mellan individen och kollektivet vilket syftar till barns individuella rättigheter i relation till barnen som grupp. Även begreppsparet delaktighet och inflytande vilka ofta ses likställas i forskningen, kan ses skapa funderingar (ibid.). Samtidigt som oron finns för att tolkningsutrymmet i läroplanen skapar ojämlika möjligheter för barns framtida deltagande i demokratin, äger förskolan ett jämlikhetsuppdrag och ett kompensatoriskt uppdrag vilket gör olika utformning av undervisningen nödvändig (Skolverket 2018, ss.6f).

Det framgår att varken demokrati i ett större perspektiv, eller demokratiuppdragets tolkning och realisering är vare sig självklar eller oproblematiskt. Det är på denna grund vi ämnar att vidare fördjupa oss i hur demokratiuppdraget sägs tolkas och implementeras och vad detta arbete möjligen kan ge för konsekvenser för formandet av blivande demokratiska medborgare.

2. Syfte och frågeställningar

Vårt syfte är att utifrån en syn på barn som blivande demokratiska medborgare söka och bidra med förståelse för hur förskollärare i förskolan uttrycker att de tolkar och konkret arbetar med demokratiuppdraget utifrån läroplanen.

Frågeställningar:

- Hur uttrycker förskollärare att de tolkar begreppet demokrati?
- Hur uttrycker förskollärare att de tolkar förskolans demokratiuppdrag utifrån läroplanen?
- Hur beskriver förskollärare att de konkret arbetar med förskolans demokratiuppdrag utifrån läroplanen?

3. Bakgrund

I detta avsnitt presenterar vi en fördjupning av demokratiska utmaningar — vilka vi gav exempel på i inledningen — och hur begreppet demokrati kan förstås. Vidare ges en översikt över förskolans demokratiuppdrag, samt de styrdokument och lagstiftning som reglerar detta uppdrag. Vi redogör slutligen för några av EU:s nyckelkompetenser för demokrati och FN:s konvention för barns rättigheter - barnkonventionen.

3.1 Demokratins utmaningar

Den turbulens som funnits kopplat till demokrati runt om i världen de senaste åren har knappast undgått någon. Den 19 december 2022 — efter 1,5 års utredning — beslutade Kongressens granskningsutskott att råda Justitiedepartementet att vidare utreda den vid tillfället sittande presidenten Donald Trumps roll och ansvar för orsakande av stormningen av Kapitolium i Washington D.C. i januari 2021 (Dagens nyheter 2022). Våren 2022 invaderades Ukraina av Ryssland, vilket startade ett fullskaligt krig som fortfarande pågår. I september eskalerade oroligheter i Iran då den unga Jina Mahsa Amini dödats för att burit sin slöja på fel sätt, och det sker en kamp mot regimen för ökade demokratiska fri- och rättigheter (Laestadius 2022).

3.1.1 Har alla samma möjligheter att göra sin röst hörd?

Statistik visar att svensk demokrati generellt anses stark och stabil (V-dem institute 2022, s.10) och 74% av befolkningen kan ses nöjda eller mycket nöjda med demokratin (Kommittén Demokratin 100 år 2022, s.217). Våren 2022 utkom rapporten *Ungas röst. En studie om ungdomars valdeltagande 2018 och deras egna tankar om att delta i val* från Myndigheten för ungdoms- och civilsamhällesfrågor, vilken påvisar att de ungas valdeltagande 2018 var nästan lika högt som för befolkningen i helhet (Abdelzadeh & Lundberg 2022b, s.23). Det finns dock även tendenser vilka kan tolkas som orostecken då rapporten visar på upp till 40% skillnad på deltagande i valet, beroende på vilka socioekonomiska områden ungdomarna bodde i (ibid.

s.41). I rapporten nämns exempelvis avsaknad av intresse, känsla av inkludering och självtilltro som möjliga faktorer till de stora skillnaderna (ibid. ss.7,19). Att rösta och delta i politiken är en rättighet, inte en skyldighet varpå det inte behöver vara problematiskt att vissa medborgare inte röstar (Abdelzadeh & Lundberg 2022a, s.38). Det är dock problematiskt om många ur samma grupp avstår från sin rösträtt, eller om de reella möjligheterna och hindren att delta eller göra sig hörd beror på systematiskt ojämlika förutsättningar såsom bristande kunskap och självtillit (ibid.). Vidare framhålls att ett högt valdeltagande ger demokratin legitimitet (Abdelzadeh & Lundberg 2022b, s.16). Morawski (2010, s.17) diskuterar begreppet frihet vilket kan definieras som yttre frihet, att människor åtnjuter samma exempelvis rättigheter, men samtidigt begränsas av sin inre, mentala upplevelse av frihet att använda dessa.

Deltagande i val är givetvis inte det enda demokratiska engagemanget av vikt (Abdelzadeh & Lundberg 2022b, s.15). Stellan Gärde (2022) talar om att demokrati kräver kontinuerligt engagemang från många och ofta, inte bara av ett fåtal och sällan. Rapporten *Ungas organisering och politiska deltagande - En kunskapsöversikt* från FORTE (Amnå & Helander 2022, ss.21, 31.) framhåller upprepade gånger att det bland de unga råder stora skillnader i attityder och engagemang i samhällsfrågor och politiska frågor. Detta även utanför de politiska valen och skillnader relateras i rapporten i hög grad till socioekonomiska faktorer (ibid.). Rapporten bygger på ett ställningstagande att politiskt intresse och samhällsintresse är en förutsättning för politiskt deltagande (ibid. s.11).

3.2 Demokratibegreppet

För möjlighet att vidare diskutera demokrati och demokratiuppdraget i en utbildningskontext ämnar vi här ge en övergripande förståelse för begreppet demokrati, främst hämtat från den statsvetenskapliga disciplinen. Vi söker genom detta perspektiv berika och vidga förståelsen för de formuleringar och det innehåll som finns i styrdokument såsom Skollagen (SFS 2010:800) och förskolans läroplan (Skolverket 2018) — som politiska dokument — kring demokratiuppdraget.

Lundström (2021, ss.513f) menar att demokratins lexikala betydelse från orden *demos* och *kratia* vilket betyder folkstyre varit tämligen konstant, men att demokrati tycks blivit ett positivt laddat värdeord, en åsikt han delar med Dahl (2003, ss.13f). Dahl (2003, ss.14) skriver att “[...] står ett ord för vad som helst, betyder det ingenting alls.” (ibid.), och påtalar därigenom vikten

av att begrepp är specifika och avgränsade istället för att uppfattas stå för ett brett spektrum av betydelser. Lundström (2021, s.513) menar vidare att det är viktigt att begrepp ges samma innebörd för att vi ska kunna föra giltiga samtal om dessa.

Strandbrink (2019, s.118) skriver att demokrati kan ses som en politisk-institutionell metod, där deltagande handlar om att rösta fram ledare. Vidare menar han dock även att deltagande inte bör begränsas till att delta i röstningsprocesser, då deltagande i sig kan ses ha inneboende värden (ibid.). Dahl (1989, s.18) skriver i *Demokratin och dess antagonister* att demokrati kan ses på olika sätt men framhåller här demokrati som ett sätt att fatta gemensamma bindande beslut.

I grunden för demokrati ligger ett antagande om jämlikhet (Dahl 1989, ss.131ff) och avser alla människors lika värde och att varje människas intresse är lika viktigt och ska ges hänsyn. Människor och grupper — subjekts — intressen behöver både tolkas rätt och göras kända menar Dahl (ibid. s.135) och diskuterar även vad som är i någons intresse? Handlar det om “Det som de själva föredrar, deras behov eller något annat i grunden gott?” (ibid. s.136). Dahl (1989, s.137) lyfter även frågan om huruvida jämlikhet betyder att alla bör ges samma tillgång till exempelvis identisk skolgång, eller om det snarare handlar om lika möjligheter att i utbildningen uppnå sina mål, utifrån sina förutsättningar? Vidare menar han att den personliga utvecklingen och intresset för att involvera sig i sina rättigheter och angelägenheter gynnas av att delta och utöva inflytande över de beslut som vi styrs av (ibid. ss.138, 141f).

3.3 Förskolans demokratiuppdrag

Här ämnar vi ringa in förskolans demokratiuppdrag och belysa förskolans roll i förhållande till barnet som blivande demokratisk medborgare. Vi gör därför nedslag i förskolans styrdokument för att utröna vad som de facto står i dem, relaterat till demokrati i förskolan och förskolans jämlikhetsuppdrag och kompensatoriska uppdrag. Detta för att tydligt visa de skrivningar som ligger till grund för informanternas tolkningar och konkreta arbete av demokratiuppdraget. Vi presenterar även några av EU:s nyckelkompetenser och slutligen FN:s konvention för barns rättigheter - barnkonventionen.

3.3.1 Likvärdighet och kompensatoriskt uppdrag

Utbildningsväsendet bär ansvar att kompensera för skillnader i bakgrund och uppväxt med avseende att ge alla barn och unga, jämlika villkor för deltagande i det demokratiska samhället

(Amnå & Helander 2022, s.8; Abdelzadeh & Lundberg 2022b, s.9). Utbildningen är det forum som når samtliga barn och ungdomar, varpå utbildningen bär en viktig roll i barn och ungas demokratiska fostran (Amnå & Helander 2022, ss.6, 37; Kommittén Demokratin 100 år 2022, s.20). Då beslut kring utbildningen numer är decentraliserade och ligger hos varje kommun är det viktigt att utbildningen är likvärdig, trots att den organiseras olika (Skolverket 2018, s.6). Vi diskuterar här innebörden av likvärdighet i utbildningen, samt det kompensatoriska uppdraget.

Det är av vikt att utbildningen är anpassad och relevant både för samhället och för barn och ungdomar, inte minst i nutidens “[. . .] globaliserade informations-, kunskaps- och mångfaldssamhälle [. . .]” (Säljö, Liberg & Lundgren 2020, s.211) samtidigt som utbildningen ska vara jämlik (ibid.). I Läroplan för förskolan - Lpfö18 (Skolverket 2018, ss.6f) skrivs fram att förskolans utbildning ska ta hänsyn till barns olika förutsättningar och behov och utgå från det barnen visar intresse för, och tidigare tillägnade kunskaper och erfarenheter. Likvärdighet handlar om samtliga barns likvärdiga tillgång till utbildning (SFS 2010:800, 1 kap. 8§; Almgren 2006, s.24). Dessutom föreskrivs även likvärdiga möjligheter att tillgodogöra sig utbildningen (SFS 2010:800, 8 kap. 9§; Almgren 2006, s.24; Persson 2015, s.47). Likvärdighet brukar därutöver även innefatta likvärdig kvalitet på utbildningen (Persson 2015, s.11). Persson (2015, ss.11f) skriver att utfall i skolan ofta mäts genom betyg och resultat kopplade till skolans uppnåendemål, medan förskolans strävansmål gör det svårare att mäta utfallet. De pedagogiska relationerna, det vill säga samspelet och interaktionen mellan barn och pedagoger ses dock viktiga för förskolans kvalitet (ibid. ss.40f). Det är genom pedagogens förmåga att lyssna på och förstå barnet och kunna agera därefter med respekt som barnet skapar tilltro till sig själv, känner tillhörighet och engagemang vilket är viktigt för möjligheter att lära och utvecklas (ibid. ss.16, 20). Satt i ett större samhälleligt perspektiv kan en förskola av hög kvalitet verka socialt utjämnande likväl som kvalitetsskillnader även kan befästa och vidga sociala skillnader (ibid. s.46). Det är genom att se på förskolan i relation till barns övriga sociala sammanhang och arenor som den utjämnande effekten kan uppnås (ibid.). Därför blir det förtroendefulla samarbetet med hemmen som föreskrivs i läroplanen (Skolverket 2018, s.17) viktigt. När vårdnadshavare involveras och ges inflytande skapas goda möjligheter för barnens mångsidiga utveckling genom kunskaper om barnen och deras förutsättningar (Persson 2015, s.20). I Skollagen (SFS 2010:800, 8 kap. 9§) och läroplanen (Skolverket 2018, ss.6f) föreskrivs förskolans kompensatoriska uppdrag, att barn som är i behov av mer stöd ska få detta. Därtill

ska ovidkommande faktorer inte påverka barns möjligheter att tillägna sig utbildningen (Almgren 2006, s.24). Till sådana faktorer räknas exempelvis kön, men även faktorer som föräldrars utbildningsgrad vilka kan ses ha påverkan på barns kulturella kapital och därmed möjligheter att tillgodogöra sig utbildning (ibid. s.26).

3.3.2 Förskolans kunskaps- och demokratiuppdrag

Historiskt kan ses en förskjutning från förskolan som ett socialt projekt med “[. . .] filantropiskt, jämställdhets- och välfärdspolitiskt syfte [...]” (Göthson, Hvit Lindstrand & McConnachie 2021, s.18) vidare till förskolan som barns rättighet och en mer kunskapsinriktad och skolförberedande institution (Engdahl & Ärlemalm-Hagsér 2020, s.42). Dahlstedt och Olson (2019, ss.20f) menar att utbildningens kunskap- och demokratiuppdrag alltid står i relation, men förhåller sig olika till varandra beroende på tid och kontext där de skapas.

3.3.3 Demokratiuppdraget i läroplanen

Formuleringen i styrdokumentet (SFS 2010:800, 1 kap. 5§; Skolverket 2018, s.5) om att förskolan ska vila på demokratisk grund och förmedla och förankra de mänskliga rättigheter och demokratiska värderingar som samhället vilar på, kan ses förmedla synen på demokrati som en livsform. Det gemensamma livet präglas av grundläggande demokratiska värden såsom frihet, integritet och alla människors lika värde (ibid.). Vidare lyfts empati och omsorg om andra som viktiga förmågor vilka främjar förståelse för värdet i mångfald (Skolverket 2018, ss.5f). Barnen ska ges möjlighet att tillägna sig kunskaper som är nödvändiga i samhället (ibid. s.8). Förskolans arbete innefattar således att ge kunskaper *om* demokrati och *för* utveckling av demokratiska värden *genom* demokratiska arbetssätt (Skolverket 2022).

3.3.3.1 Kunskaper och värden i läroplanen

De målformuleringar som skrivs fram under kapitel 2.1 *Normer och värden* är att

“Förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla:

- öppenhet, respekt, solidaritet och ansvarstagande,
- förmåga att visa hänsyn till och leva sig in i andra människors situation samt vilja att hjälpa andra,
- förmåga att upptäcka, reflektera över och ta ställning till etiska dilemman och livsfrågor i vardagen,
- respekt och förståelse för alla människors lika värde och de mänskliga rättigheterna, och

- ett växande ansvar och intresse för hållbar utveckling och att aktivt delta i samhället.” (Skolverket 2018, s.12).

Under kapitel 2.2 *Omsorg, utveckling och lärande* uttrycks ytterligare mål som kan kopplas till demokrati (Skolverket 2018, s.13). Bland annat förmågan att fungera i grupp, samarbete, konflikthantering och ansvar för gemensamma regler samt förstå rättigheter och skyldigheter. Även mål kopplade till att känna trygghet, rätten till integritet, självständighet och tillit till den egna förmågan, samt förmåga att lyssna till och reflektera över egna och andras uppfattningar är viktigt i relation till demokrati (ibid.).

3.3.3.2 Demokratiska arbets- och förhållningssätt

I Läroplanen för förskolan - lpfö 18 (Skolverket 2018, s.5) framskrivs förutom kunskaper och värden som ska inhämtas, även att barnen ska få en utbildning som “[. . .] genomför[s] i demokratiska former och lägg[er] grunden till ett växande intresse och ansvar hos barnen för att aktivt delta i samhället och för en hållbar utveckling [. . .]. Både ett långsiktigt och globalt framtidsperspektiv ska synliggöras i utbildningen.” (ibid.). Barns förståelse av, och respekt för samhällets rättigheter och skyldigheter påverkas av de förhållningssätt de bemöts av, varpå det är viktigt att som vuxen agera som en god förebild (ibid. s.6). Genomgående pekas på språk, kommunikation och samspel som en viktig del i det demokratifrämjande arbetet och barn ska ges förutsättningar att tänka, lära och kommunicera, samt tillägna sig kunskaper (ibid. ss.8f).

Vikten av demokratiska arbetsformer lyfts inte minst i läroplanens (Skolverket 2018, s.16) kapitel 2.3 *Barns delaktighet och inflytande*. “Arbetslaget ska främja barnens förmåga att vara delaktiga och utöva inflytande över sin utbildning” (ibid.). Barn äger enligt Skollagen (SFS 2010:800, 1 kap. 10§) rätt att vara delaktig i de frågor som rör dem själv genom att “fritt uttrycka [åsikter]” (ibid.). Barnet ska ges inflytande genom att dess åsikter ges “betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad” (ibid.). I läroplanen (Skolverket 2018, s.16) föreskrivs även att barn ska få möjligheter att uttrycka sig med hjälp av olika uttrycksformer. Vidare anges i kapitel 2.3 målen att “[. . .] ge varje barn förutsättningar att utveckla:

- intresse för att uttrycka tankar och åsikter så att de kan påverka sin situation
- förmåga att ta ansvar för sina egna handlingar och för miljön i förskolan, och
- förståelse för demokratiska principer och förmåga att samarbeta och fatta beslut i enlighet med dem.” (Skolverket 2018, s.16).

Därtill ses riktlinjer om att vårdnadshavares delaktighet och inflytande, samarbete med hemmet (Skolverket 2018, s.17) samt uppföljning, utvärdering och utveckling är av vikt för kunskap om varje barns delaktighet, inflytande och intressen för att kunna stötta barns lärande och utveckling (ibid. s.18).

3.4 Nyckelkompetenser för demokrati

2006 definierade Europaparlamentet nyckelkompetenser för livslångt lärande, vilka reviderades och fick nuvarande ordalydelse 2018 (Heimer & Pihlgren 2021, s.12). Vi fördjupar oss i de språkliga kompetenserna, medborgarkompetens, personlig och social kompetens samt kompetens att lära sig att lära. Det är utbildningsväsendets roll att utrusta de blivande medborgarna med nyckelkompetenserna (ibid.).

3.4.1 Språkliga kompetenser

Läroplanen för förskolan - Lpfö18 (Skolverket 2018, ss.8f) framskriver det nära sambandet mellan språk, lärande och identitetsutveckling, där barnets samtliga språk ses som en förutsättning för att tillägna sig kunskaper som behövs i samhället. Språkliga kompetenser anses avgörande för utvecklingen av de övriga kompetenser som en väluppläst medborgare bör ha (Heimer & Pihlgren 2021, ss.17, 63). Däribland att kunna kommunicera och anpassa sin kommunikation (ibid. s.18), “[. . .] utveckla nyanserat talspråk och ordförråd samt förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera [. . .]” (Skolverket 2018, s.14).

Pedagogerna i förskolan bör vara uppmärksamma på varje enskilt barns språkutveckling för att också kunna uppmärksamma barnens olika sätt att kommunicera och vägleda barnet vidare (Heimer & Pihlgren 2021, s.68). Att vara en del av gruppen och få tillgång till lek och samspel är viktiga faktorer för att barn — inte minst med annat modersmål — ska tillägna sig svenska språket (ibid.). Vuxna har en viktig roll som förebilder, där de stöttar barnens kommunikation genom kroppsspråk, ljud, artefakter såsom TAKK (Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation) (ibid. s.79). Även högläsning och muntligt berättande anses språkutvecklande då det utökar ordförrådet och ger kännedom om språkliga strukturer (ss.27ff.). Genom till exempel dialogisk högläsning i mindre grupp — där alla barn ges möjlighet till talutrymme — kan kommunikativa färdigheter stärkas genom samtal och öppna tolkningsfrågor (ibid. ss.46f). Heimer och Pihlgren (2021, ss.70f) betonar att genom att möta barn och deras familjer på ett nyfiket och respektfullt sätt, och förvissa sig om vilken kultur och vilket språk barnet omges

av, kan flerspråkighet som norm i kommunikationen och jämlikhet främjas (ibid. ss.65f). Kontakten med familjen blir extra viktig för att kunna integrera barnens vardag och hemförhållanden även i förskolan, då språkutvecklingen hos barn har visat sig gynnas av att de känner sig betydelsefulla och inkluderade i sociala sammanhang (ibid. ss.75f) Inte minst blir den viktig för att kunna använda sig av arbetssätt som utgår från barnets förkunskaper, vilket är grundläggande för det fortsatta lärandet i förskolan (ibid.).

3.4.2 Personlig och social kompetens, kompetens att lära sig att lära och medborgarkompetens

EU talar om förmågor som att uppfatta sociala koder, att genom tolerans och empati kunna samarbeta och föra förhandlingar, se till varandras olikheter och behov och därigenom motverka förutfattade meningar och kunna kompromissa (Heimer & Pihlgren 2021, ss.149f, 159). Det är viktigt med kännedom och tillit till sin förmåga, att kunna hantera svårigheter, beslutsfattande och utvecklande av ett kritiskt tänkande (ibid. ss.150f).

Även utvecklande av en läraridentitet är viktigt och handlar om hur barnet ser sig själv och verkar som en lärande varelse genom tilltro till sin egen förmåga att utveckla förmågor (Heimer & Pihlgren 2021, s.151). För att kunna utveckla en sådan identitet anses det viktigt att vara del i en grupp präglad av arbetsro och kommunikation (ibid. s.152). Vidare har barnets intresse och motivation en stor inverkan på dess lärande (ibid. s.153). Motivationen kan skapas genom sociala sammanhang där upplevelsen av att göra någonting tillsammans och få lyckas kan vara en stor drivkraft. Det krävs en trygg lärmiljö med goda relationer med pedagoger som förebilder vilka tillåter barnet att prova och misslyckas (ibid. s.157). Vidare skapas förutsättningar för barnet att utveckla medborgarkompetens när de tillåts ta ansvar för de gemensamma rutinerna på förskolan, såsom att duka, dela frukt och bestämma innehåll i samlingar (ibid. s.181).

Barnet ska utveckla förmåga att kritiskt granska olika förslag, argumentera för sin ståndpunkt, och samarbeta med andra (Heimer & Pihlgren 2021, ss.167ff). Vidare ska de även delta i beslutsfattande och agera ansvarsfullt utifrån sina beslut för att kunna medverka i ett demokratiskt samhälle (ibid.). Heimer och Pihlgren (2021, s.175) påtalar att barnets inflytande och delaktighet inte endast får ske genom deras individuella val av aktiviteter i förskolan. Barnet riskerar då att gå miste om tillfällena till vidare utveckling och lärande, samt delaktigheten i den större gemenskapen (ibid.).

Forskning visar att ovan nämnda kunskaper utvecklas i barnets tidiga år, varför förskolan innehar en viktig roll (Heimer & Pihlgren 2021, s.151).

3.5 FN:s konvention för barns rättigheter - barnkonventionen

Sedan 1 januari 2020 är *FN:s konvention för barns rättigheter* (SFS 2018:1197) lagstadgad i Sverige. (Ekman 2022, s.31). Den har dock varit ratificerad i Sverige sedan 1990 och innehåller artiklar vilka föreskriver varje barns rättigheter (von Bahr & Lundström 2022, s.9). Det är varje ansluten stats skyldighet att tillgodose dessa rättigheter (SFS 2018:1197 art. 4). Vi har både som vuxna och pedagoger i förskolan ett ansvar att skapa förutsättningar för barnen att kunna nyttja sina rättigheter (Ekman 2020, s.13). Förskolans arbete ska “[. . .] spegla de värden och rättigheter som uttrycks i FN:s konvention om barns rättigheter [. . .]” (Skolverket 2018, s.5). Fyra artiklar har tagits fram, som huvudprinciper (von Bahr & Lundström 2022, s.11), vilka presenteras kort nedan.

Artikel 2. Alla barn har samma rättigheter och lika värde (SFS 2018:1197 art. 2). Ingen får diskrimineras på någon grund (ibid.). Förutom de diskrimineringsgrunder som föreskrivs i *Diskrimineringslagen* (SFS 2008:67 1 kap. 1§) och läroplanen (Skolverket 2018, s.5) ska inte heller språk, socialt ursprung eller börd hos vare sig barnet eller dess vårdnadshavare påverka rättigheterna (SFS 2018:1197 art. 2).

Artikel 3. Barnets bästa ska bedömas, beaktas och prioriteras i alla åtgärder som rör barnet (SFS 2018:1197 art. 3). von Bahr och Lundström (2022, ss.15ff) skriver att artikeln kan ses som att barnets bästa ska prioriteras, men även att vad som kan tänkas vara barnets bästa behöver undersökas, samt tillämpas som en tolkningsprincip.

Artikel 6. Alla barn har rätt till liv och utveckling (SFS 2018:1197 art. 6). Här kan förskolan ses bidra till utveckling av kunskaper såväl som utveckling av olika förmågor, exempelvis kognitiva och sociala (Skolverket 2018, s.5; von Bahr & Lundström 2022, ss.19f).

Artikel 12. Alla barn har rätt att göra sin röst hörd och få sin åsikt beaktad i alla frågor som berör barnet (SFS 2018:1197 art. 12). von Bahr och Lundström (2022, s.14) pekar på att det inflytande som barn ska ges möjlighet att utöva kan vara sådana frågor som rör bara det

individuella barnet, men även demokratiskt inflytande vilket handlar om frågor som rör en hel grupp.

De rättigheter som föreskrivs kan ibland stå i strid med varandra (von Bahr och Lundström 2022, s.17). Barns rätt till inflytande och vilja kan till exempel stå i strid med vad som är barnets bästa, varpå barnets bästa får anses ha företräde (ibid.). I artikel 42 (SFS 2018:1197) och i läroplanen (Skolverket 2018, s.5) framskrivs att barnen ska göras medvetna om sina rättigheter.

4. Forskningsöversikt

Här belyser vi forskning i form av avhandlingar och vetenskapliga artiklar med fokus på förskolans demokratiuppdrag och arbetssätt. Först redogör vi för vår sökprocess, för att sedan utifrån de teman som vi identifierat redogöra för den tidigare forskning som befunnits relevant för vårt arbete.

4.1 Sökning av tidigare forskning

Vi använde oss av Libris, ERIC Ebesco, SwePub, Summon samt avhandlingar.se för att söka tidigare forskning. Initialt avgränsade vi våra sökningar till svenska samt att enbart söka avhandlingar och peer-reviewade artiklar. Sökning gjordes utifrån senaste publikationer, och urvalet baserades sedan på relevans utifrån vårt tänkta studiesyfte. I ERIC Ebesco sökte vi senare även på engelska. Sökningen genomfördes via nyckelord som framstod relevanta för vår undersökning: demokrat*, förskol*, inflyt*, värden, kommunikation, democracy samt preschool. I syfte att undvika att missa sökningar på grund av varierande ändelser har vi använt trunkeringar för sökning på del av ord (Gustafsson 2022).

4.2 Tidigare forskning - tematisk analys

Här presenteras tidigare forskning utifrån fyra olika teman som vi identifierat. Vi utgår ifrån fem doktorsavhandlingar samt en vetenskaplig artikel.

4.2.1 Inflytande och deltagande

Petersons (2020, s.189) avhandling *Val - omröstning - styrning* undersöker vilken typ av inflytande barnen ges, och hur den pedagogiska praktikens villkor påverkar barnens inflytande. Inflytandet kunde ses som begränsat genom framför allt ansiktslös styrning (ibid. ss.194f).

Pedagogerna sågs även reglera aktiviteter till ett förutbestämt innehåll som syftade till att öva vissa kompetenser, och barnens inflytande fick ibland stå tillbaka för fostran och utveckling av sociala kompetenser (ibid. ss.195f, 142). De reglerade aktiviteterna i form av förval kunde även ha som syfte att pedagogerna inte skulle tappa kontrollen över situationen när barn på grund av rumsliga begränsningar inte får sitt eget val tillgodosett i valsituationen (ibid. ss.156f). Även Ribaeus ses lyfta förskolläraernas känsla av kontroll och svårigheter att tänka om och anpassa sig som hinder för barns inflytande (ibid. s.75). Det var främst de rutiner som fanns på avdelningen och läroplanen som sågs villkora barnens inflytande (Peterson 2020, ss.191f). Vidare menar Peterson (2020, ss.193, 41) att inflytande sågs knytas till barns kompetens, inte minst kommunikativ förmåga, samt ålder. Barns inflytande kunde visa sig genom deltagande i beslut, vilket kopplas dels till rätten att direkt utöva inflytande, dels i avsikt att lära sig demokratiska processer (ibid ss.128f.). Peterson (2020, ss.127f) framhåller en skillnad mellan direkt beslutsfattande och påverkan. Dock menar hon att barnens både direkta inflytande och möjlighet att lära inför framtiden sågs begränsas när beslutsförfaranden inte synliggjordes (2020, s.187). I Ribaeus (2014, ss.100, 126) avhandling *Demokratiuppdrag i förskolan* kretsade demokratiarbetet främst kring att ge barnen inflytande, tillvarata barnens initiativ samt att ge barnen verktyg för inflytande och deltagande. Vidare menar Ribaeus (2014, s.25) att genom att ge barn inflytande, och synliggöra detta inflytande för barnen stimuleras också deras intresse för att använda det. Dock framkom när barnen bryter mot regler, att inflytande ansågs underordnat behovet av säkerhet (ibid. s.117). Ungerberg (2019, ss.10ff) menar i *Flytande inflytande* att det finns risker i om möjligheter till inflytande fokuseras till verbala förmågor och förmåga till konsekvenstänk, vilket kan exkludera många barn — inte minst de yngsta — som istället försöker utöva inflytande genom sin kropp och handlingar, och i ett här- och nuperspektiv. Inflytande bör därför utgå mer från barns handlingar och relationer och handla mindre om individuella förmågor (Ungerberg 2019, s.14). Hon söker i sin avhandling komma bort ifrån bilden av inflytande utifrån en vuxen norm, att barnens ges inflytande utifrån enkla valsituationer till exempel, vilka inte har några större konsekvenser (ibid. s.140).

4.2.2 Kommunikation

Ungerberg (2019, s.12) menar att brist på verbal kommunikation inte får ses som en bristdiskurs, och att det är viktigt att de affekter och relationer som kan ses mellan barnen och förskolans aktörer och miljö tas på allvar (ibid. ss.104, 107). Zachrisen (2016, s.184) menar i *The Contribution of Different Patterns of Teachers' Interactions to Young Children's*

Experiences of Democratic Values during Play att medvetenhet om olika interaktionsmönster med betoning på individen eller kollektivet påverkar barns möjligheter att lära sig om olika värderingar. Hon studerade både verbal och icke-verbal kommunikation såsom exempelvis ansiktsuttryck, blickar, verbala ljud, gester, beröring och kroppsspråk vilka ansågs som kommunikation (ibid.). Analysen gjordes utifrån Dewey och Biesta vilka utgår från dialog och interaktion som viktiga för lärprocesser (ibid. s.181). Vidare menas att det är de dagliga mötena som bör vara i fokus (ibid.). Barn ses som aktiva deltagare i interaktionerna, men det framhålls att pedagogerna är ansvariga som aktör och värdeförmedlare (ibid. s.182). Främst fann Zachrisen (2016, ss.185f) interaktioner som uppmärksammar barnen ett i taget, eller som enskilda individer, vilket ses som *dyadiska interaktioner*. Där ses kommunikationslinjerna främst gå mellan pedagogen och enskilda barn, oavsett antal barn som ingår i situationen. Det förekom även interaktioner där kommunikationslinjerna gick mellan olika barn och/eller pedagogen och flera barn som grupp vilket ses som *gruppinteraktioner* (ibid. ss.187ff). Zachrisen (2016, ss.188ff) skriver att förståelse för värdet av gemenskap och känslan av tillhörighet utvecklas i upplevelsen av respektfulla relationer där en mångfald av individuella uttryck ges erkännande. Vidare menar hon att det är genom kommunikation och i interaktion som sociala band och relationer skapas, varpå de blir förutsättningar för gemenskap och tillhörighetskänslan (ibid. s.189).

4.2.3 Dimensioner av demokrati

Karlsson (2009, s.13) lyfter i sin avhandling *Demokratiska värden i förskolans vardag* att demokratibegreppet kan ses användas i många olika sammanhang och för att rättfärdiga alla möjliga handlingar, såsom krig. Hon frågar sig därför om inte demokrati som begrepp kan anses korrumpat och därigenom oviktigt. Hon påtalar dock vidare att demokrati är något som finns i barnens vardag och som påverkar deras lärande och utveckling (ibid.). Ribaeus (2014, s.17) diskuterar demokrati utifrån Dahl och framhåller att demokrati kan ses både som en besluts- och livsform och att båda dessa sätt att se på demokrati är relevanta för hennes avhandling. I forskningsöversikten framkom ett antal olika dimensioner av demokrati. *Demokratiska värden* är en av de dimensioner som undersöktes av bland annat Persson (2010, s.17) som i sin avhandling *Pedagogerna och demokratin* studerade de projektansökningar som inkommit till ett demokratiprojekt omfattandes både förskola och skola. I dessa ansökningar sågs demokratiska *substansvärden* (ibid. s.106) vilka kan förstås som demokratiska ideal såsom jämlikhet och rättvisa (ibid. s.28). Även *processvärden* (ibid. s.106) sågs, vilka beskriver hur

de demokratiska idealen uppnås, genom till exempel öppenhet och diskussion (ibid. s.28). Vidare framhålls att det upplevdes enklare att nå mål som är kopplade till *kunskapsdimensionen* än till *värddimensionen* samt *kompetensdimensionen* vilka handlar om att *överföra värden* och *skapa förmågor* (ibid. ss.47, 121). Det huvudsakliga syftet i Karlssons (2009, s.21) avhandling var att undersöka hur de demokratiska värdena ansvar, omsorg och respekt uttrycks i relationerna barnen emellan och mellan barn och lärare. Ett vidare syfte var att “undersöka hur individers frihet, integritet [. . .] gestaltas” (ibid. s.17). Zachrisen (2016 s.185) söker hur demokratiska värden som känsla av tillhörighet och värdet av gemenskap kan läras genom pedagogers olika interaktionsmönster. Ribaeus (2014, s.127) vilken använder Biesta som analysverktyg kopplar Skolverkets (2022) *om, för* och *genom* till barnen som *demokratiska subjekt* (Ribaeus 2014, s.127). Det *individuella subjektet* handlar om att utveckla självständighet och att frigöra en inneboende potential och kopplas främst till dimensionerna *om* och *för* demokrati, vilka handlar om bland annat *kunskap* om demokrati och tillägnet av *demokratiska förmågor* (Ribaeus 2014, ss.37, 128). Det sociala subjektet som förespråkas hos bland annat Dewey handlar om att bli till genom interaktion med andra, och handlar således om dimensionen *genom* (ibid. ss.37f, 128). Pedagogiken och förhållningssättet hos pedagogerna sågs som det som avgör utbildningens demokratiska kvalitet, och det är *genom* deltagande i dessa sammanhang som barn lär sig *om* och *för* demokrati (ibid. s.35). Samtliga dimensionerna *om, för* och *genom* handlar främst om blicken på framtiden, med barnen som framtida medborgare (ibid.).

4.2.4 Uppdragets komplexitet

Ribaeus (2014, s.148) menar att pedagogerna framhöll uppdragets vikt, men samtidigt visade på att det är svårt att gå från formuleringsarenan till praktisk implementering av uppdraget då de uppfattade sig sakna de verktyg de behöver. Det framstod som att arbetet med att forma ett socialt subjekt genom att till exempel lyssna på varandra och ta hänsyn och samarbeta i grupper fastnade på formulerings- och planeringsnivån, och inte riktigt framkom i praktiken (ibid. ss.132ff). Ribaeus (2014, s.132) menar att hon i sina observationer såg konkret demokratiarbete och inflytande i verksamheten, vilket gör att det kan handla om svårigheter att formulera utvärderingsbara konkreta mål på planeringsnivån. Pedagogerna uppfattade det även som problematiskt att många barn behöver mycket individuell bekräftelse, varpå Ribaeus (2014, s.133) menar att verksamheten i förskolan visar sig innefatta många individuella moment och individuella valmöjligheter i syfte att forma ett individuellt subjekt. Zachrisen (2016, ss.184f)

menar att det finns en stor utmaning i att hitta balansen mellan barnen som enskilda individer och som ett kollektiv i förskolans utbildning. Demokratiarbetet kan inte enbart begränsas till den planerade undervisningen, utan ses även i de mer vardagliga och rutinmässiga situationerna menar Ribaeus (2014, s.136) och Zachrisen (2016 s.181). Ytterligare ett spänningsfält finns mellan kunskaps- och demokratiuppdraget varpå Ribaeus (2014, s.17) ses peka på en förskjutning mot kunskapsuppdraget, och Peterson (2020, s.134) menar att kunskapsinnehåll överordnas barn möjligheter till inflytande.

4.2.5 Sammanfattning tidigare forskning

Karlsson (2009) och Ribaeus (2014) påtalar båda demokrati som ett komplext begrepp, vilket kan användas för skilda syften. Karlsson lyfter att den bredd som finns i användandet av demokratibegreppet kan göra att begreppet riskerar att blir urvattnat. Vidare visar den forskning vi anfört ovan att det demokratiska uppdraget i förskolan ses som viktigt men komplext. Det framstår finnas en osäkerhet i fråga om både tolkning och implementering av förskolans demokratiarbete. Vi ser i forskningen att det framkommer ett flertal olika dimensioner av demokrati. Dels framhålls dimensioner knutna till *kunskap*, *värden* och *förmågor*. Dessa benämns främst av Persson (2010), men även Ribaeus (2014) beskriver liknande dimensioner, kopplade till Biestas begrepp *om*, *för* och *genom*, vilka förespråkas även av Skolverket (2022). Persson (2010) och Karlsson (2009) lyfter i sina avhandlingar värdedimensioner, varpå det utrönas två olika typer av värden, där *processvärden* kan sägas ange vägen till att nå de *substansvärden* — även kallade moralvärden — som kännetecknar demokrati. Vidare kopplar Ribaeus (2014) barn som *individuella subjekt* till dimensionerna *om* och *för*, medan barn som *sociala subjekt* kopplas till dimensionen *genom*, och deltagande i demokratiska interaktioner. De olika demokratiska subjekten kopplas till ett spänningsfält mellan barnen som individuella subjekt som ska bli självständiga och kunna ta ansvar för sig själva, och barn som sociala subjekt som skapas och anpassar sig till de kollektiv och interaktioner de ingår i samtidigt som de genom sitt deltagande även formar dessa. Ribaeus (2014) påtalar även en uppfattad förskjutning mot ett allt mer individualistiskt perspektiv. Peterson (2020) belyser att inflytande ofta ses knytas till barns kompetens. Ungerberg (2019) påtalar att inflytande istället bör utgå från barns relationer och handlingar då vissa barn annars riskerar att exkluderas. Även Zachrisen (2016) ser på bland annat kroppsspråket, och menar att interaktionsmönster och kommunikationslinjer kan påverka förståelse för värdet av gemenskap. Hur våra interaktioner ser ut kan således påverka hur känslan av tillhörighet utvecklas (ibid.).

5. Metod

Nedan redogör vi för vårt förfarande i studien genom att inledningsvis motivera val av kvalitativ intervju som metod. Detta följt av urval, genomförande, bearbetning av data samt de forskningsetiska aspekter som tagits i beaktande. Avslutningsvis presenteras studiens validitet och reliabilitet.

5.1 Kvalitativ intervju som metod

Då vi söker tolka, beskriva och förstå förskollärarnas olika utsagor om demokratiuppdragets uttolkning och hur de konkret arbetar använder vi oss av intervju som metod för datainsamling (Kvale & Brinkmann 2014, ss.46f). För att ge informanterna möjligheter att berätta tämligen fritt — utan att tappa studiens röda tråd — valde vi att konstruera en halvstrukturerad intervjuguide med utrymme för följdfrågor utifrån informanternas berättelser (ibid. s.172). En sådan intervjuguide skapar möjlighet till ett strukturerat samtal, utan att begränsas till slutna frågor (ibid. s.45). Frågorna konstruerades utifrån de centrala begrepp samt spänningsfält som vi uppfattat utifrån styrdokument, tidigare forskning, samhällsdiskussionen samt övrig bakgrund.

5.2 Urval

Vid användning av intervju som metod ansågs ett gynnsamt urval bestå av informanter som besitter kunskaper, erfarenheter samt utbildning om förskolans demokratiuppdrag (Kihlström 2012a, s.49). Vi intervjuade därför sju förskollärare.

Vi gjorde dels ett strategiskt urval och dels ett bekvämlighetsurval (Alvehus 2013, ss.67f). Det första bekvämlighetsurvalet gjordes genom att söka kommuner i vår närhet, då vår avsikt var att främst genomföra intervjuer på plats. Därefter gjordes ett strategiskt urval genom att med hjälp av Delegationen mot segregations (Delmos 2022) verktyg segregationsbarometern söka efter förskolor belägna i geografiska områden inom spektrat från mycket utmanande till goda socioekonomiska områden. Delmos områden är indelade utifrån indikatorer såsom ekonomisk standard, utbildningsnivå, ekonomiskt bistånd och arbetslöshet (ibid.). Vidare bör sägas att urvalet inte säger något om socioekonomiska förutsättningar hos de individer som finns på just dessa förskolor. Vår avsikt i studien är att presentera en bred bild av hur demokratiuppdraget kan tolkas och gestaltas - vilket kan påverkas av skilda förutsättningar mellan olika områden.

Det strategiska urvalets relevans motiverades vidare av avsaknad av dylikt urval vid sökning av tidigare forskning.

5.3 Genomförande

För insamling av data till vår studie valde vi att intervjua sju förskollärare verksamma inom olika socioekonomiska områden i två olika kommuner. Den första kontakten togs med verksamma rektorer med en förfrågan om förskollärare som kunde tänka sig att delta i studien. Inför intervjuerna tilldelades informanterna ett informationsbrev (se Bilaga 2) där studiens syfte och innebörden av deras deltagande tydligt framgick. För att undvika risken att påverka våra informanternas berättelser redogjorde vi inte uttryckligen för vårt geografiska urval utifrån socioekonomiska faktorer. Detta då vår avsikt med urvalet enbart syftat till att få en bredd av tolkningar och hur de säger sig gestalta uppdraget utifrån sina förutsättningar. Innan samtliga intervjuer förtydligades de etiska aspekterna och en påskriven samtyckesblankett samlades in (se Bilaga 2). En halvstrukturerad intervjuguide utformades (Se Bilaga 1) (Kvale & Brinkmann 2014, s.172), vilken inleddes med uppvärmningsfrågor rörande förskollärarens erfarenheter och verksamhetens förutsättningar, följt av huvudfrågor gällande demokratiuppdraget (Kihlström 2012a, s.52). Inför första intervjun bifogades denna guide först nära inpå intervjutillfället, medan resterande informanter fick ta del av denna i god tid. Utifrån vetskapen om att ämnet kan uppfattas svårt valde vi att genomföra samtliga intervjuer tillsammans på informanternas arbetsplatser. Detta för att i så hög grad som möjligt skapa ett avslappnat och inbjudande samtalsklimat, en känsla av samtal snarare än förhör. För att helt kunna fokusera på informanternas berättelser, reflektera över vår intervjumethodik och säkra upp vid eventuella tekniska missöden valde vi att spela in samtliga intervjuer med hjälp av två olika ljudupptagningsenheter (Kihlström 2012a, s.51).

5.4 Bearbetning av data

I ett första skede skrevs intervjuerna ut ordagrant enligt samma princip i nära anslutning till intervjutillfällena. Detta för att underlätta vidare analys och minimera risk för tolkningsmässiga problem som Kvale och Brinkmann (2014, ss.220ff) menar kan uppstå vid utskrift av intervjuer. I möjligaste mån sökte vi även skriva ut aspekter såsom tvekande svar och tonfall (Alvehus 2013, s.85), vilket vi ansåg underlätta vidare analys av resultaten. Inför redogörelse av data har intervjuerna sedan bearbetats och omformulerats för avidentifiering och ökad läsbarhet utan att ändra dess innebörd (Kihlström 2012a, s.54). Efter att intervjuerna transkriberats gjordes en

gemensam analys där centrala begrepp och teman ringades in utifrån likheter och skillnader i informanternas utsagor. Löfgren (2021, s.168) benämner denna bearbetning av data som tematiska analyser vilka är att föredra vid jämförelser och studier av olika informanternas utsagor och förhållningssätt till ett gemensamt fenomen. Vi menar att det har relevans att bearbeta data genom detta tillvägagångssätt utifrån studiens syfte att se till informanternas såväl lika som olika tolkningar och utsagor.

5.5 Forskningsetiska aspekter

Då studien innefattar intervjuer av människor har vi tagit hänsyn till Vetenskapsrådets (2017, ss.39f) *God forskningssed* vilken innefattar de forskningsetiska principerna informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet (ibid. ss.27, 31, 40).

Som Löfdahl Hultman (2021, s.35) förespråkar, togs den första kontakten med verksamma rektorer för godkännande att sända förfrågan om deltagande till förskollärare. *Informationskravet* togs i beaktande genom att samtliga informanter fick ta del av ett informationsbrev (Se Bilaga 2) med en beskrivning av studiens syfte (Vetenskapsrådet 2017, s.31). Vidare framgick det att deltagandet var frivilligt och innebar intervjuer. Informanterna tog ställning till deltagande och ljudupptagning genom att skriva under *samtyckesblanketten* (ibid.). Vid varje intervju förtydligade vi informationen muntligt och betonade specifikt informanternas rätt att avsluta sin medverkan när som helst under processen (ibid. s.37). För att förbereda informanterna och i bästa möjliga mån undvika obehag inför intervjuerna, informerades vi om att de skulle genomföras av oss tillsammans (Kihlström 2012b, s.232). Vidare förtydligades *konfidentialitetskravet*, vilket innebär att ingen information som kan härledas till specifika personer, förskolor eller kommuner har röjts i såväl bearbetningen av data eller redovisat resultat (Vetenskapsrådet 2017, s.40). Med anledning av detta överfördes de inspelade intervjuerna till en låst dator, vilka kommer raderas omedelbart efter godkänt arbete. Slutligen togs *nyttjandekravet* i beaktande genom att insamlad data utifrån våra intervjuer endast användes för att tjäna studiens syfte (Björkdahl Ordells 2007, ss.26f; Vetenskapsrådet 2017, s.27).

5.6 Validitet och reliabilitet

Med hjälp av begreppen *validitet* och *reliabilitet* har vi reflekterat över studiens tillförlitlighet och sanning. Detta har ansetts vara relevant i vår studie, då data från de utförda intervjuerna kan behandlas utifrån olika tolkningar, vilka sedan ligger till grund för vårt val av presenterat resultat (Kihlström 2012a, s.49; Kvale & Brinkman 2014, s.295).

Begreppet validitet rör studiens sanning och giltighet, vilket syftar till hur väl val av metod besvarar studiens tänkta syfte (Roos 2021, s.116; Kvale & Brinkman 2014, s.296), varpå syfte och frågeställningar legat till grund för val av metod och intervjufrågor. Vi finner det dock viktigt att betona att analys av denna typ av data inte kan beskriva en helt sanningsenlig bild av den verklighet som uppfattas och därmed alltid omfattar en viss osäkerhet (Dimenäs 2020, ss.24f). Vid den första intervjun påtalade vi för informanten att det var vår första och att frågorna inte var testade ännu. Det fanns därför en öppenhet för att ändra såväl upplägg som frågor utifrån intervjuens utfall (Kihlström 2012b, s.231).

En studies reliabilitet handlar om dess tillförlitlighet, vilken ämnar säkerställa att den går att tro på (Kihlström 2021, s.231). Det handlar även om frågan om informanternas utsagor kommer att förändras under en intervju eller vid ett annat tillfälle och om andra forskare kan reproducera studiens resultat (Kvale & Brinkman 2014, s.295). Vi menar att vår studie går att utföra på ett liknande sätt om samma frågor ställs. Svaren som ges kan däremot komma att skilja sig åt om studien innefattar andra informanternas erfarenheter och utsagor. Vid utformande av intervjuguiden diskuterades hur våra förutfattade meningar inom ämnet skulle kunna inverka på våra formuleringar av frågor samt tolkningar av informanternas svar och därmed äventyra studiens tillförlitlighet. Vi anser att medvetenheten om dessa risker underlättat i avseendet att söka undvika att ställa ledande frågor och göra egna tolkningar (Kihlström 2012a, s.49; Kvale & Brinkman 2014, s.295). Vårt val att utföra samtliga intervjuer tillsammans anses stärka studiens reliabilitet ytterligare, eftersom vi därmed kunde jämföra våra olika uppfattningar av situationen och den data som samlades in (Kihlström 2012b, s.232). Under intervjuerna var det en av oss som i huvudsak intervjuade, medan den andre observerade informantens kroppsspråk och våra frågors utfall, för att söka säkerställa att studiens syfte fångades (Kihlström 2012b, s.232; Åberg-Bengtsson & Pramling 2020, s.192). Vidare stärktes reliabiliteten genom vårt val att spela in samtliga intervjuer i syfte att inte missa något och även få med de följdfrågor som

spontant uppstod under intervjuens gång. Detta förfarande underlättade även vår reflektion över vår intervjuetodik och bidrog till att vi kunde lyssna på inspelningarna flera gånger och därmed undvika att skriva ned våra egna tolkningar av informanternas utsagor istället för det som de facto sades (Kvale & Brinkman 2014, s.296; Roos 2021, s.115).

6. Teori

Här presenteras vårt teoretiska analysverktyg, vilket kan sägas vara socialkonstruktivistiskt. Både pragmatism representerad av Dewey och sociokulturellt perspektiv utifrån Vygotskij kan ses falla under socialkonstruktivism och presenteras därför nedan. I de fall vi inte har primärkällor kommer vi använda Roger Säljös (2022) tolkningar av Dewey och Vygotskij. Kursiverade begrepp är dels sådana som är centrala utifrån teorin, dels sådana vi finner relevanta för vår analys.

6.1 Pragmatism - Dewey

John Dewey var verksam under en tid då befolkningen i USA till följd av urbanisering och invandringen blev mer heterogen (Säljö 2022, ss.73f). Han intresserade sig för hur olika förutsättningar och samhällsförändringar påverkade undervisning (ibid.).

Dewey (1999, ss.127) representerar en syn på demokrati som “[. . .] en *form av liv* i förening med andra, av gemensam delad erfarenhet.” (ibid.). Genom att människor *engagerar* sig i delade intressen, krävs förmåga att relatera och *anpassa* sina egna handlingar till andras (ibid.). Dewey (1999, ss.167) diskuterar *intresse* och *deltagande* och menar att för en deltagare spelar resultatet i aktiviteter roll, varpå hen söker att utöva *inflytande* att påverka resultatet i önskad riktning. Ordet *intresse* kan ges flera innebörder varpå vi här lyfter intresse dels som ett önskat resultat — att ligga i någons intresse —, dels som en personlig känsla av vad som föredras (ibid. s.168).

Dewey (1999, ss.45f) talar om att målet för all *utbildning* — inte bara den i skolan — till syvende och sist handlar om “anpassning till det *sociala livets normala former*” (ibid.) för att upprätthålla och föra vidare det samhälle vi lever i (ibid. s.37). Det handlar om att forma en *mental beredskap* eller *karaktär* hos barnet som väcker känslor inför handlingen som överensstämmer med övriga gruppens (ibid. ss.47f). Dewey (Säljö 2022, s.78) talar om en *ömsesidig relation* mellan utbildning och demokrati, och att “[u]ndervisningen ska till sitt

innehåll och i sin uppbyggnad vara lika “*verklig*” som *andra delar av samhällslivet.*” (ibid.). Det är främst barnets omgivande miljö, både i form av *social* och *fysisk miljö* som påverkar hur barnet ges möjlighet att forma *kunnande, förmågor* och *attityder* (Dewey 1999, ss.46, 51ff). Samhället som helhet anses för *komplex* för barn att förstå, varpå skolan ska erbjuda en *förenklad miljö* som utvecklar grundläggande förståelse hos barnet, för att sedan vidare kunna engageras i det mer komplexa (ibid. s.55). I ett rörligt och snabbt föränderligt samhälle måste samhällets medlemmar fostras till både förmågan att *ta initiativ* och att *anpassa sig* (ibid. s.128). Ett samhälle med allmän, *frivillig rösträtt* kräver både engagemang och intresse för deltagande, samt ett *utbildat demos* för hållbara beslut (ibid. s.127).

Dewey formulerar att “[. . .] det är *kunskapens* uppgift att ställa en *erfarenhet* till andra erfarenheters fria förfogande.” (Dewey 1999, s.393). Kunskap framstår därför främst som ett *verktyg* (ibid. s.394) och *språket* ses i vissa avseenden som det viktigaste verktyget för lärandet (ibid. s.49). Med språket som verktyg för *kommunikation* ska barn ingå i *praxisgemenskaper*, vilket är *sociala gemenskaper* där kunskap synliggörs (Säljö 2022, s.77). Genom *samspelet* med andra *villkoras* barnets möjligheter till handling och barnet behöver därför ta *hänsyn* till andra i sitt handlande (Dewey 1999, s.47). Genom att praxisgemenskapen genomsyras av *överläggande samtal* och kommunikation som präglas av *ömsesidighet* och *respekt* tillåts en *mångfald* av åsikter att höras och övervägas (Säljö 2022, s.78). I praxisgemenskapen berikar barnen sin kunskap och *förståelse* genom att använda sina tidigare *erfarenheter* som referenser när de möter nya erfarenheter (Dewey 1999, ss.395f). Barnen ska engageras i *riktiga problem* och *situationer* och få förutsättningar för att lära sig experimentera, *formulera* och *pröva hypoteser* och definiera *begrepp*. Dessa arbetssätt brukar hänvisas till som *learning by doing* och *inquiry* och förstås bäst som *undersökande arbetssätt* (Dewey 1999, s.392; Säljö 2022, ss.79f). Pedagoger eller barn som ingår i samspelet kan *låna ut sin förståelse* till varandra, varpå även dessa erfarenheter kan användas som hypotes nästa gång barnet stöter på ett liknande problem (Säljö 2022, s.80). Barnen kan i samspelet med andra känna *delaktighet* och uppleva *värdet av det egna bidraget till gemenskapen* (Dewey 1999, s.49).

Lärandet i utbildningen bör utgå ifrån och anpassas efter barnens intressen, förutsättningar och *behov i vardagen* snarare än av *framtida behov* (Dewey 1999, s.95; Säljö 2022, s.76). Annars kan det uppstå för stora klyftor mellan erfarenheter förvärvade i skolan och i mer informella arenor vilket skapar svårigheter att *koppla ihop erfarenheter* med varandra (Dewey 1999, s.44).

När barnets erfarenheter kan kopplas till varandra på naturliga sätt skapas *kontinuitet* (ibid. s.396). Avsaknad av kontinuitet och anpassning, medför främst negativa konsekvenser för *engagemanget* hos de barn med andra förutsättningar än de tillhörande den *norm* undervisningen är anpassad utifrån (Säljö 2022, s.88).

I ett snabbt utvecklande och föränderligt kunskapssamhälle ställs nya krav på människan där *lärande som process* och *produkt* innebär att det inte enbart handlar om att förstå produkten kunskap, utan även hur kunskap utvecklas för att kunna ta ställning till den (Säljö 2022, ss.82f). Den moraliska — vilket vi här likställer demokratiska värden med — utvecklingen sker bäst kopplad till utbildningens *metoder* och *kunskapsstoff*, snarare än som fristående (Dewey 1999, s.415). Dewey (Säljö 2022, s.78) menar således att utbildning ska bedrivas genom *demokratiska former* som uttrycker lärande *genom demokrati, för demokrati* utöver att undervisa *om demokrati*.

6.2 Sociokulturellt perspektiv - Vygotskij

Lev Vygotskijs arbete blev uppmärksammat först i slutet av 1900-talet, trots att han dog 1934 (Säljö 2022, ss.94f). Liksom Dewey fick Vygotskijs syn på lärande fäste utifrån det ökade mångfaldssamhälle och globalisering som han såg i samhället (Säljö 2022, s.111). Vygotskij menade att människan är en biologisk varelse men att lärande och utveckling inte bara utgår ifrån biologiska faktorer utan formas även tydligt av sociala och kulturella faktorer i *samspelet* med andra (Säljö 2022, s.95).

I det sociokulturella perspektivet är *artefakter* centrala, vilket syftar på *verktyg* som *medierar* eller utgör *verktyg* för våra handlingar (Säljö 2022, s.96; Lindqvist 1999, s.7). Begreppet artefakter förstås här som både *mentala verktyg* såsom språket och *fysiska verktyg* vilka hjälper oss att sträcka oss utanför våra egna kroppars förmågor (Säljö 2022, s.96). Språket med dess *begrepp* används för att *tänka* och *kommunicera* och påverkar *vår förståelse av världen* samt våra *möjligheter att utföra handlingar* (ibid. ss.96f). Genom *kommunikation* och *interaktion* i barnets första socialiseringsarena vilken ofta är familjen och hemmet lär barnet sig *vardagliga begrepp* (Vygotskij 1999, s.251). Förskolan är ofta barnets andra socialiseringsarena vilket skapar ökade möjligheter för barnet att möta mer *vetenskapliga begrepp*. Att lära mer vetenskapliga begrepp kräver en högre grad av abstrakt tänkande än de mer vardagliga

begreppen varpå *approprieringsprocessen* kräver ytterligare systematik och långvarighet (ibid. s.251).

Vygotskij framhåller att de *sociala gemenskaper* och de artefakter vi möter under uppväxten formar vårt tänkande och att språket är vårt viktigaste verktyg för lärande (Lindqvist 1999, ss.9f; Säljö 2022, s.98). Vidare sker mediering i *interaktionen* mellan människor genom olika typer av kommunikation, både *verbal* och *icke-verbal* (Säljö 2022, ss. 98f). Genom *deltagande* i sociala gemenskaper medieras olika värderingar, normer och kunskaper mellan de människor som inbegrips i gemenskapen. Genom interaktion och kommunikation utvecklas förmågan att sätta oss in i andras perspektiv och skapa *intersubjektivitet - gemensam förståelse*. *Samspelsförmågan* hos barnet ökar genom deltagandet i de *sociala praktikerna* (ibid.).

Centralt för Vygotskij är även den *proximala utvecklingszonen* — ZPD — vilken innebär att *appropriering* och *internalisering* av verktyg och begrepp sker fasvis (Säljö 2022, s.103; Lindqvist 1999, s.17; Vygotskij 1999, s.333). Inledningsvis exponeras vi för de mentala och fysiska artefakterna, för att slutligen med *stöd* från andra behärska dem på egen hand (Säljö 2022, ss.103ff). Här framstår samspelet och interaktionen som viktigt då barnets lärande anses ske genom *stöttning* — *scaffolding* — inom den proximala utvecklingszonen, strax bortom det barnet behärskar på egen hand. Barnets lärande stöttas av en vuxen eller ett mer kompetent barn vilken genom interaktion och kommunikation agerar *förebild* (ibid. ss. 104f), där inläringen sker genom *imitation* (Vygotskij 1999, s.333). Genom att fastställa barnets lägsta respektive högsta *tröskel* för inläring och bygga undervisningen på barnets tidigare erfarenheter och kunskaper känns undervisningen *relevant* och intressant för barnet (Vygotskij 1999, ss.333f; Säljö 2022, ss.106f).

Vygotskijs syn på lärandet är att detta föregår utveckling hos barnet (Säljö 2022, s.106). Genom att appropriera redskap tar barnet del av det *kulturella minnet*, lär och formar färdigheter vilka leder till utveckling (ibid. s107). Människans utveckling blir därav en funktion av de resurser och det samhälle som hon har sin uppväxt inom (ibid. ss. 108ff).

6.3 Sammanfattning av teori

Gemensamt för teorierna är att teori och praktik ses sammanvävda, samt knutna till interaktion i en specifik kontext. Både Dewey och Vygotskij menar att barn lär sig i samspel/interaktion

med omgivningen. Språket framhålls som ett viktigt verktyg för att kunna kommunicera med varandra och att dela erfarenheter. Vuxna eller andra mer kompetenta barn kan genom att låna ut sina erfarenheter, stötta och agera förebilder och därigenom ge barnet möjligheter att utveckla sina kunskaper och sin förståelse. Det är viktigt att undervisning sker i sammanhang som känns meningsfulla och där barnen kan koppla ihop sina tidigare erfarenheter med nya. Vidare krävs att barnet finner sammanhanget relevant för att de ska engagera sig. Det är därför viktigt att utgå från de resurser, förutsättningar och intressen som finns hos barnet. Utbildningens främsta mål är att anpassa sig till sociala normer och appropriera kulturella redskap för möjligheten att delta i samhället.

7. Resultat och analys

Här presenteras först våra sju informanter. Vidare presenteras resultatet av de övergripande teman som fanns i våra intervjuer. Dessa presenteras som svar utifrån våra tre forskningsfrågor. Dessa teman har sedan analyseras utifrån pragmatism och sociokulturellt perspektiv, i direkt anslutning till våra resultat då vi tror att detta underlättar läsningen.

7.1 Presentation av informanterna

Våra informanter benämns med fiktiva könsneutrala namn:

Alex: 5 års erfarenhet, arbetar i barngrupp 2-4 år. Billie: 13 års erfarenhet, arbetar i barngrupp 4-5 år. Charlie: 25 års erfarenhet, arbetar i barngrupp 3-5 år. Elliot: 33 års erfarenhet, arbetar i barngrupp 1-4 år. Kim: 2,5 års erfarenhet, arbetar i barngrupp 3-5 år. Lo: 32 års erfarenhet, arbetar i barngrupp 1-3 år. Rio: 3,5 års erfarenhet, arbetar i barngrupp 2-3 år.

Citat från våra informanter är tänka att antingen understryka de resultat vi presenterar mer generellt, eller för att påvisa något som urskiljer sig. En del citat har omformulerats och satts ihop för läsbarhetens skull, utan att dess innebörd förändrats. När citattecken används i del av citat innebär det att förskolläraren i sitt uttalande förstås citera sig själv eller någon annan.

7.2 Förskollärares tolkning av demokratibegreppet

Här framskrivs och analyseras resultatet av förskollärarnas utsagor om hur de tolkar demokratibegreppet.

7.2.1 Demokrati - för alla

Vårt första tema handlar om hur förskollärarna beskriver att de tolkar begreppet demokrati.

7.2.1.1 Resultat

Samtliga informanter uttryckte på något sätt att demokrati handlar om alla. De framhöll framför allt att alla är lika värda. Även att alla ska få göra sig hörda och bli sedda och accepterade som de är, man får vara och tycka olika. Vidare nämnde flertalet även värden, kunskaper och kompetenser som del av demokratibegreppet. Flera av informanterna lyfte vidare att demokrati handlar om att ha både rättigheter och skyldigheter, och rätt till inflytande och delaktighet. Ett fåtal uttryckte rätten att få bestämma. Ett par av dem lyfte fram relationen mellan enskilda barn och kollektivet som en del av demokrati.

Kunna få kunskap så att man kan påverka sin situation. Det är också nära förknippat med demokrati för mig. (Alex)

Att alla känner sig som en del av gemenskapen. (Rio)

Jag gör vad jag vill, när jag vill... det är inte demokrati... de ska också förstå det här att...empati! Att de... de förstår varandra... de lyssnar på varandra. (Kim)

Charlie satte in demokratibegreppet i förhållande till samhället tydligare än övriga informanter:

Vi lever i ett demokratiskt samhälle. Så demokrati är ju en viktig del för oss alla. Att jag har mina rättigheter... men jag har också mina skyldigheter! Jag har rätt att säga vad jag tycker och tänker... (Charlie)

7.2.1.2 Analys

Vi tolkar att förskollärarna främst talar om demokrati som en livsform. Detta då de lyfter aspekter som att deltagarna ska ges jämlika möjligheter att uttrycka sina tankar och åsikter samt påverka och forma gemenskapen. Samtidigt framhåller de även skyldigheten att anpassa sig till övriga i gemenskapen, att låta andras individuella intressen få ta plats. Därför tolkas de vidare peka på en relation mellan individen och kollektivet i vilken kommunikationen blir viktig för mediering och där samspel och kommunikation villkoras av andra. En förskollärare nämner

speciellt att lyssna på varandra i samspelet vilket vi tolkar är nödvändigt för att utveckla förmåga att sätta sig in i andras perspektiv och skapa intersubjektivitet. Alex tolkas tala om kunskap som ett viktigt demokratiskt verktyg för att kunna förstå omvärlden och kunna utöva påverkan.

Vi förstår Elliots uttalande om demokratiskt samhälle som att hen närmar sig demokrati i en mer snäv form, som deltagande i valdemokrati. Vi tolkar därför att hen påtalar vikten av att genom utbildning skapa engagemang och intresse för deltagande i ett samhälle som bygger på frivillighet.

7.3 Förskollärares tolkning av demokratiuppdraget utifrån läroplanen

Här framskrivs och analyseras resultatet av förskollärarnas utsagor om hur de tolkar förskolans demokratiuppdrag utifrån läroplanen.

7.3.1 Skapa förutsättningar för att uppleva och lära demokrati

Vårt andra tema handlar om hur förskollärarna beskriver att de tolkar förskolans demokratiuppdrag utifrån läroplanen.

7.3.1.1 Resultat

Samtliga av informanterna påtalade att uttolkningen av förskolans demokratiuppdrag är svår. Vidare visade de sig uppleva varierande kännedom om innehållet i läroplanen. Övergripande presenterade de dock en förhållandevis unison syn på demokratiuppdraget, även om de uppfattades lägga tonvikt vid olika saker. Samtliga uttalade att kunskaps- och demokratiuppdraget inte bör skiljas åt, utan är nära knutna till varandra.

Samtliga av våra informanter påtalade vissa svårigheter att särskilja begreppen delaktighet och inflytande då de menar att de ofta används tillsammans eller synonymt. Majoriteten sa dock efter viss eftertanke att delaktighet handlar om att delta i aktiviteter medan inflytande handlar om att kunna påverka. De talade således om att deltagande kan ske utan att ha inflytande. Ett par av förskollärarna lyfte även att barnen genom att ges inflytande på olika sätt kan motiveras till att delta.

Förskollärarna uttryckte att demokratiuppdraget innebär att barnen ska tillägna sig olika demokratiska värden, kunskaper och kompetenser. Vidare sa flertalet av förskollärarna att uppdraget handlar om demokratiska förhållnings- och arbetssätt.

Men alltså jag tänker, tolerans. Att alla blir tolererade och accepterade för de de är. Och sen tänker jag det här med barn som har olika språk. Att man ska inte ”nej nej, du ska inte, nu ska vi prata svenska”... nej man ska ta vara på det de har! För de är ju inte oskrivna blad, de har erfarenheter som man kan bygga på. (Rio)

Möjliggöra lärandet på det bästa sättet för att dem få in både lärandet... inflytandet, som delaktighet, ansvarstagande. Allt det här som gör att de blir de här starka individerna för att sedan våga ha sin vilja. (Billie)

Vidare påtalade några av förskollärarna att tolkningsutrymmet är nödvändigt, vilket Lo förklarar:

Även om jag jobbar med samma saker så blir det inte lika, för jag jobbar med olika arbetssätt beroende på vart jag är. För alla förskolor och alla grupper har ju olika förutsättningar. (Lo)

7.3.1.2 Analys

Vi tolkar förskollärarnas förhållandevis unisona syn på förskolans demokratiuppdrag samt begreppen inflytande och delaktighet som att det finns intersubjektivitet, en gemensam förståelsen för det språk och de begrepp som finns i läroplanen, vilka även påverkar förskollärarna möjligheter att konkret arbeta med uppdraget.

Vi tolkar att värden, kunskaper och kompetenser vilka förskollärarna påtalar är viktiga komponenter i utbildningen, och att utbildning är ett verktyg för att upprätthålla och föra vidare det samhälle vi lever i. Vidare tolkar vi att pedagogerna genom att tala om kunskaps- och demokratiuppdraget som nära förbundna ser kunskaper som demokratiska verktyg, likväl som demokrati som ett sätt att lära.

Rios exempel om att utveckla det demokratiska värdet tolerans mot olikheter tolkas handla om att forma en mental karaktär som överensstämmer med övriga gruppens. Pedagogen förstås genom att bejaka och visa tolerans mot barnets eget språk fungerar som en förebild vilken

medierar det önskvärda demokratiska värdet tolerans och som barnet kan imitera för att sedan appropriera och internalisera förståelsen.

Vi tolkar att Billie när hen talar om att barnen ska ges möjligheter att utöva demokrati genom inflytande, deltagande och ansvarstagande, avser att utbildningen ska bedrivas i demokratiska former. Vidare tolkar vi att Billie menar att när barnet blir delaktigt i och utövar inflytande och ansvarstagande över sociala gemenskaper, kan utvecklas till en stark individ med förmågor, intresse och engagemang i demokratiska sammanhang.

Vi tolkar att Lo talar om att anpassa arbetssätten efter barngruppens intressen, förutsättningar och behov i nuet snarare än för framtida behov, vilket ses viktigt för barns möjligheter till lärande och utveckling.

7.4 Förskollärares konkreta arbete med demokratiuppdraget

Här framskrivs och analyseras resultatet av förskollärarnas utsagor om hur de beskriver att de konkret arbetar med förskolans demokratiuppdrag utifrån läroplanen.

7.4.1 Att utveckla demokratiska värden, kunskaper och kompetenser

Vårt tredje tema handlar om hur förskollärarna beskriver att de konkret arbetar med att utveckla barns demokratiska värden, kunskaper och kompetenser.

7.4.1.1 Resultat

Samtliga förskollärare beskrev hur de arbetar med att utveckla värden, kunskaper och förmågor hos barnen på olika sätt. Flertalet av dem talade om hur de implementerar och synliggör grundvärderingarna från barnkonventionen, för att barnen ska bli medvetna om att de har rättigheter. Flertalet — främst de som jobbar med de yngre barnen, eller barn med sämre verbalt svenskt språk — uttryckte dock själva att de inte pratar med barnen om eller benämner barnkonventionen så mycket som de skulle önska. Merparten av förskollärarna beskrev att de använder sig av mindre grupper, bland annat för att skapa talutrymme och på så sätt främja varje barns rätt att göra sig hörd enligt artikel 12 i barnkonventionen. Endast en av förskollärarna beskrev hur hen i arbetet med barnen även aktivt framhäver rätten att inte göra sig hörd. Charlie berättar hur de både synliggör och jobbar aktivt och uttalat med barnkonventionen och ger barnen kunskaper om att det är barnkonventionen som framskriver deras rättigheter:

Vi har pratat väldigt mycket om de här rättigheterna överlag... barnkonventionen handlar ju om deras rättigheter. Faktiskt ... nu när vi var på biblioteket, så på golvet där, så hade de artiklarna. Alltså i runda ringar, fastklistrade på golvet. Så vi liksom; "Åh! Det är barnkonventionen!". (Charlie)

Flera av informanterna belyste hur de pratar med barnen om att demokrati inte alltid är att få som man vill, och att vi både har rättigheter och skyldigheter. En förskollärare beskriver hur barnen även när de inte får vara med i själva beslutsfattandet genom samtal görs medvetna om beslutsprocessen, hur beslutet togs och varför.

Charlie och Elliot talade om tillfällen då barnen visat insikt om röstning som demokratisk process och hur pedagogen ibland hjälper till att synliggöra mekanismerna i processen:

Då sa barnen själva i alla fall; "rösta"... så dem är väldigt medvetna om att ibland måste man rösta och då blir det ju liksom det som det blir mest av. (Charlie)

Du "har ju röstat på köttbullar, men det blir ju inte köttbullar"... det var kanske bara två..., "varför blir det inte köttbullar?"... "man får inte alltid bestämma", sa han då. Men då hade han inte riktigt förstått, utan då fick man förklara att det är ju jättemånga som vill ha... spagetti... "det är en lång stapel". (Elliot)

Samtliga av förskollärarna påtalade hur de skapar möjligheter för barnen att utveckla olika demokratiska värden genom till exempel direkta tillsägelser, vägledande samtal eller genom att pedagogerna agerar förebilder i hur de själva förhåller sig till varandra och barnen. Flertalet beskrev hur de genom att själva agera förebilder i olika situationer möjliggör ett lärande som handlar både om värderingar såsom till exempel ansvar, respekt och integritet som barnen behöver i framtiden men också för samvaron i förskolan.

Jag kände att jag var tvungen att ingripa i den situationen, för jag ville inte att tjejen skulle bli utsatt för att andra skulle haka på liksom. Nej, sådana situationer är det väldigt viktigt att fånga upp... "Det här är inte okej... du ser ut så... och du ser ut så... och det är okej". Och det är demokrati. Att acceptera andras olikheter. (Rio)

Kopplat till kompetenser lyfte merparten av våra informanter främst hur de arbetar för att utveckla språkliga kompetenser. Ett par beskrev hur de uppmuntrar barnen till samtal om böckers innehåll vid högläsning. Vidare lyfte några av förskollärarna hur de arbetar med olika typer av samtal i olika sammanhang för att utveckla språkliga kompetenser. Nedan exemplifieras även hur sociala kompetenser beskrivs tränas.

Det handlar om lekkoder, om man spelar ett spel tillsammans med några stycken till exempel, eller om man har en lässtund där alla är med och väljer en varsin bok, men så kanske de tycker det är bara roligt att lyssna på första, men då får man ju säga liksom att; ”alla har ju varit med och valt en varsin bok, så nu måste vi lyssna på de andra också”. (Lo)

7.4.1.2 Analys

Här ses pedagogerna utveckla och mediera kunskap om barnkonventionen och kunskap och förståelse för majoritetsbeslut. Vi tolkar att kunskapen ses som en produkt, när det handlar om att ge barnen kunskap om barnkonventionen och dess artiklar och att majoritetsbeslut kan användas som beslutsform. Genom att även synliggöra principen bakom majoritetsbeslut — när allas röst är lika mycket värd vinner det alternativ som flest lagt sin röst på — tolkar vi att kunskapen om majoritetsbeslut även kan ses som en process att möjliggöra förståelse för det demokratiska värdet jämlikhet. Vi tolkar att barnen genom mediering ges möjligheter att låna förståelse och appropriera kunskap om hur beslutsfattande går till när processen för beslutsfattande synliggörs, även när barnen själva inte ges inflytande. Vidare tolkar vi att förskollärarnas utsagor om både praktisk tillämpning av och användning av begreppet barnkonventionen i interaktion ger barnen en möjlighet att skapa förståelse för dessa rättigheter.

Vi tolkar att förskollärarna använder sig själva som förebilder och använder språket som ett verktyg för att förmedla och överföra värden i det sociala samspelet när de använder tillsägelser och vägledande samtal. Det kan därför skapas intersubjektivitet genom att barnen approprierar de medierade värderingarna, för vad som anses vara acceptabla värderingar och uttalanden i förskolan och samhället. Det framstår även som några förskollärare påtalar större svårigheter att uppfatta och mediera olika kunskaper och värden när de upplever att det verbala språket inte är tillgängligt som verktyg.

När barnet inbegrips i boksamtal tolkar vi att böcker är artefakter och att de med samtal som verktyg ges möjlighet att bland annat utveckla nya begrepp, vilka utvecklar förmågan att tänka

och förstå omvärlden och handlingar. Genom att stötta barnets verbala, såväl som icke-verbala begreppsutveckling ökar deras förmåga att delta i sociala gemenskaper såsom praxisgemenskaper, där andra mer kunniga stöttar barnen till att utveckla ytterligare förmågor och kunskaper. Vi tolkar vidare att utveckling av samspelsförmågor såsom förståelsen för lekkoder, förmågan att kunna lyssna på varandra och visa hänsyn är viktiga för att kunna delta i samspel, men även utvecklas genom deltagande i samspel.

7.4.2 Inflytande och delaktighet

Vårt fjärde tema handlar om hur förskollärarna beskriver att de konkret arbetar med barns inflytande och delaktighet.

7.4.2.1 Resultat

I våra intervjuer framstod generellt intentionen från pedagogernas sida att låta barns intressen, behov och förutsättningar skapa inflytande på undervisningen och barnets tillvaro i förskolan. De uttryckte vikten av att barnet får göra sin röst hörd, vilket av några av dem främst beskriver som det barnet verbalt ger uttryck för. De beskrev också hur barnets initiativ, erfarenheter och intressen tillvaratas som olika sätt att göra sin röst hörd. Billie gav ett exempel på hur gemensamma erfarenheter av att befinna sig på ett sjukhus ses som en resurs för att involvera alla barn i leken utifrån sina egna erfarenheter:

Vår lekgrupp bygger på att alla ska leka tillsammans. Och då har vi bestämt en lek, sjukhus, för där har ju alla varit. Men det kan ju vara så att man jobbar i restaurangen, om man tycker att det är läskigt att någon tar på en. (Billie)

Alex gav exempel på hur erfarenheter från barns spontana lek ger inspiration till ett temaarbete om räddningstjänsten genom flera olika arbetssätt:

Den här hösten har jag sett att flera barn är intresserade av att leka tjuv och polis, och då valde vi och lyfta fram det som ett projekt. Vi intresserar oss för vad räddningstjänsten gör. Och då tänker jag att då lyfter ju jag fram det till exempel i en samling eller när vi sitter, ”vi såg att ni lekte det där... det verkar jättespännande, jag vill att vi ska ta reda på mer om det, för jag har sett att ni är intresserade, och om ni vill veta mer så tar vi reda på mer”. (Alex)

Merparten av pedagogerna beskrev hur det är svårt att ge barnen inflytande över och i rutinsituationer, men Rio ger ett exempel på hur de yngre barnens initiativ tillvaratas direkt i en rutinsituation:

Innan samlingen så började barnen att springa omkring och sen tog de med sig alla stolar. Innanför samlingsrummet och då valde vi att ha samling där, istället. Då var de barnen som gemensamt valde att vara där, och då flyttade vi samlingen dit där de hade samlat stolarna. Och då har de ju inflytande. (Rio)

Kim talar om hur hon arbetar med reflektioner över barnens möjligheter till inflytande:

Förhållningssätt är också viktigt, hur vi reflekterar. Alltså hur reflekterar vi att i vilka situationer får de inflytande? ... för ibland känner jag så här att barnen ska inte bestämma vissa saker för att vi... jag ska inte tappa kontrollen! (Kim)

Flertalet av förskollärarna beskrev hur barnen inte ges inflytande i fråga om säkerhet, vilket Alex ger exempel på:

ja... det kanske skulle kunna handla om frågor om säkerhet då. Där de inte får inflytande alls. Ibland så grillar vi och så där att barn väldigt gärna vill vara nära och vara "hands on" men att det inte går, men vi berättar också varför. (Alex)

Samtliga förskollärare beskrev hur barnen ges möjligheter till inflytande framför allt genom många individuella beslut, till exempel att välja sin egen frukt, var de vill leka och vid valstund. En förskollärare påtalar dock hur detta kan uppfattas som en skendemokrati då barnens val ändå kan ses som extremt begränsade till det förskolläraren redan bestämt. Nedan presenteras ett exempel där barns individuella beslut kan leda vidare till mer kollektiva diskussioner och beslut när många ville vara i ateljen:

Vi brukar... resonera med barnen ...och landa i vad som är rimligt, ja men hur många får plats där inne egentligen? Aa... men "alla". Ja, men tror ni verkligen att alla får plats ...se hur många vi är ... och tror dem verkligen det, då får man väl dra det till sin spets och så får alla kliva in i vår lilla ateljé som är några få kvadratmeter och så se att "det här går inte"...

och så får vi liksom resonera om vilka som ska få börja där inne... Och så sätter vi en begränsad tid så alla hinner vara med. (Alex)

Billie berättade om hur barnen ges makt att ta individuella beslut över kollektivet:

Och vi har något som heter ”hjälpredor”. Då är det två stycken som får bestämma allt... de väljer och presenterar frukt. Det är de som håller i samlingarna och presenterar dagen.
(Billie)

7.4.2.2 Analys

Vi tolkar att det skapas kontinuitet mellan barnens sociala arenor när barns tidigare erfarenheter av exempelvis sjukhus får inflytande över arbetet i förskolan. Vidare tolkas att när Alex och Billie tillvaratar barnens intressen och erfarenheter och skapar projekt utifrån dessa, skapas praxisgemenskaper. I dessa praxisgemenskaper skapas möjligheter för barnen att lära tillsammans och undersöka räddningstjänstens verksamhet, eller de roller som finns på ett sjukhus. Vidare tolkar vi att barnen genom samspel och kommunikation i projekten, kan låna varandras erfarenheter och utbyta kunskaper.

När barnens initiativ att flytta alla stolar tas tillvara och resulterar i att samlingen förläggs där, istället för på den vanliga platsen tolkar vi att barnen ges möjligheter att uppleva delaktighet och känsla av att ha bidragit till gemenskapen. Vi tolkar vidare att genom att barnens initiativ och intressen får inflytande att det skapas sammanhang som känns relevanta för barnen, varpå barnen kan motiveras att delta i aktiviteterna. Barnen tolkas genom sitt agerande uppfatta detta som ett relevant sammanhang att engagera sig i på ett sätt som inte kräver normerande verbala förmågor.

Vi ges ett exempel på hur barnen av säkerhetsskäl — att grillen är varm — inte ges inflytande. Vi tolkar dock att då barnen delges varför de inte ges inflytande ändå ges möjligheter att låna erfarenheter och kunskaper om eld, samt faran med eld och kan då använda dessa vid ett annat tillfälle.

En förskollärare ses lyfta vissa individuella val som skendemokrati vilket vi tolkar som att hen menar att dessa individuella val kan ses allt för förenklade. Detta i relation till att utbildningen bör vara som en mindre komplex form av samhället men ändå lika verkligt.

I samspel med andra behöver barnen ta hänsyn till andra i sitt handlande, varpå vi tolkar att även barnens individuella val att vara i ateljén villkoras av andras individuella val. Vidare tolkar vi att de ges tillfälle att arbeta undersökande i riktiga problem och situationer och med hypotesprövning då de försöker ta reda på hur många barn som får plats i rummet. Vi uppfattar att de samtalar och den kommunikation som sägs pågå präglas av ömsesidighet och respekt för en mångfald av åsikter att höras och övervägas för att komma fram till en lösning. Vi tolkar att hjälpredorna genom att få ta beslut för hela gruppen ges möjlighet att ta ansvar och uppleva värdet av det egna bidraget till gemenskapen.

7.4.3 Kommunikation och samspel

Vårt femte tema handlar om hur förskollärarna beskriver att de konkret arbetar med kommunikation och samspel.

7.4.3.1 Resultat

Språket påtalades i samtliga intervjuer som ett viktigt verktyg för demokratiarbetet. Flertalet av informanterna beskrev hur de arbetar med demokratiarbetet främst utifrån det verbala språket. De informanter som jobbar med yngre barn eller barn med flera språk eller andra modersmål beskrev i högre grad hur de jobbar för att kommunikationen ska fungera oavsett barnets verbala förmågor. Samtliga informanter beskrev hur de arbetar med mindre grupper för att skapa möjligheter att tillvarata samtliga barns kommunikation och talutrymme. När verbalt språk saknas beskrev de hur de visar extra lyhördhet för barns övriga sätt att kommunicera genom att exempelvis avläsa kroppsspråk:

Det kan vara någon liten nickning till svar, eller någon liten blinkning... så man måste vara observant hela tiden och vara på tårna hela tiden liksom...men just det där med att man har mindre grupper. (Kim)

Lo beskrev att språket och kommunikationen måste anpassas till den barngrupp man arbetar med:

Om barnen inte förstår, fyller det ingen funktion i deras liv. (Lo)

Rio uttryckte språket som relationsskapande och menade att det är viktigt att respektera barns olika språk och kommunikation, och att inte pressa fram det verbala språket:

För de skäms... nej.. bygg inte upp sådana här barriärer... Riv ned de istället och försök framhäva barnen mer. (Rio)

Samtliga informanter beskriver hur de använder bildstöd och tecken som stöd, vilket vi uppfattar sker i varierande omfattning. De beskriver hur visuella artefakter i form av bildstöd används för att stödja individer vid behov av särskilt stöd, men också som en tillgång för hela barngruppen. En av förskollärarna talar om hur de gör och använder samtalskort för lek, och hur de anpassar dessa utifrån vad barnen leker. Flertalet beskriver hur de använder bildstöd som dagsschema för att underlätta rutinsituationer:

Så då har vi ju bild på... samling... lunch... tvätta händerna... och gå och sova på madrassen. Så att man liksom förbereder hela tiden. Och idag gjorde min kollega i ordning bilder vi ska ha ute. (Elliot)

I några av intervjuerna utkristalliserade sig olika förutsättningar som beskrevs försvåra möjligheten att arbeta med demokrati. I detta exempel framstår brist på svenska språket, liksom ålder som en möjlig försvårande faktor för att uppfatta barns intressen och kunskaper.

Barnen med annat modersmål, de kanske pratar två andra språk hemma, så svenska är språk nummer tre... och vi har ju inte så många treåringar. Så det är jättesvårt med kommunikationen... vi får lov att använda bilder, tecken som stöd, och kroppsspråk, och bilderna är ju olika också. Dels har man en nyckelring med bilder, vi har dagsschema, och förberedelser och sånt. Så att... för att få reda på var barnen vill... och kan... är svårt. (Lo)

Kim beskrev hur föräldrarna används som en språklig resurs, varpå barnets förutsättningar tas tillvara snarare än att ses som en svårighet:

Vi skriver ned olika kategorier (kopplat till rutinsituationer), sedan skriver vi ned tio ord inom varje kategori som vi sedan fokuserar på inom en viss period. Föräldrarna får bilder utan text som de kan prata om på sitt modersmål hemma. (Kim)

Billie beskrev hur de prioriterar barnens lek, att den får ta tid och ske i mindre sammanhang:

Att man kan behålla leken i längre tid, alltså så. Det är mer, lugnare på avdelningen. De har sina lekar, de kan stanna kvar i leken. Vi jobbar lite med stängda dörrar. Att de får stänga. Alla får inte vara med, vi kan inte ha nitton som kan vara med i alla lekar. (Billie)

Elliot beskrev hur brist på gemensamt språk uppfattas bli en svårighet att få tillgång till vad hen uppfattar som konstruktiv lek:

Många barn kunde inte leka tyckte ja... och de hade ju inte något gemensamt språk heller... så det var mycket att springa och jaga varandra... och monster... och de lät väldigt mycket. (Elliot)

Vidare beskrev Charlie hur misslyckanden blir till en möjlighet att prova och lära tillsammans:

Vi skulle ta kort och sen spela in ljud med en app [. . .] Men då får de ju se det också att vi kan misslyckas... att vi liksom inte är rädda för det. Vi kan inte allt...vi provar oss fram och vi lär oss... tillsammans. (Charlie)

7.4.3.2 Analys

I våra intervjuer framgår det att förskollärarna anser att språket är ett viktigt verktyg för att kommunicera. Vi tolkar att det görs anpassningar till barnets förutsättningar och språkliga kunskaper och förmågor för att kunna koppla en ny erfarenhet till en tidigare.

Vidare tolkar vi att när pedagogerna tillvaratar barnens olika sätt att kommunicera, fungerar språket som ett funktionellt verktyg som hjälper barnen att tänka och förstå omvärlden, samt mediera kunskaper. Vidare tolkas pedagogerna agera stöd och förebilder för barnen för att vidareutveckla ytterligare kompetenser. Vi tolkar att Lo beskriver hur brist på det svenska språket och barnens ålder försvårar möjligheten att identifiera lägsta och högsta utvecklingströskel, skapa kontinuitet och förlägga undervisningen i den proximala utvecklingszonen.

Kim beskriver i sitt exempel hur föräldrarna blir en resurs, så att barnets språkutveckling stötts

från två olika håll. Detta tolkas knyta samman barnets socialisationsarenor, och skapar kontinuitet i barnets språkutveckling.

Vi tolkar att genom att prioritera och ge tid till lek i mindre sammanhang skapas förutsättningar för barnen att delta i sociala praktiker, varpå deras samspelsförmåga ökar. Vidare tolkar vi att de samspel och interaktioner som sägs ske i leken kan bidra till att barnen stöttas i sitt lärande genom att de imiterar. Elliot tolkas mena att ett gemensamt språk skulle kunna agera verktyg och mediera barnens tankar och handlingar i leken, och därmed berika den.

Vi tolkar att Charlie beskriver hur de engagerar sig i riktiga problem och situationer där de använder sig av undersökande arbetssätt i en praxisgemenskap där de prövar hypoteser och tillåts att misslyckas.

8. Diskussion

Under detta avsnitt presenteras en metoddiskussion, följt av en resultatdiskussion som utgår ifrån våra teman; Demokrati - för alla, Skapa förutsättningar för barn att uppleva och lära demokrati, Demokratiska dimensioner, Inflytande och deltagande samt Kommunikation och samspel. Studiens resultat diskuteras i förhållande till tidigare presenterad bakgrund och tidigare forskning samt analys.

8.1 Metoddiskussion

Vårt syfte är att utifrån en syn på barn som blivande demokratiska medborgare söka och bidra med förståelse för hur förskollärare i förskolan tolkar och konkret arbetar med demokratiuppdraget utifrån läroplanen. Intervjuer ansågs därför användbara som metod då vi kan ta del av hur de säger sig tolka och konkret arbeta (Kvale & Brinkmann 2014, s.47). Om studien kompletterats med observationer anser vi att förskollärarnas konkreta arbete med demokratiuppdraget hade synliggjorts tydligare och inte endast begränsats till deras utsagor (Larsen 2018, s.146). Detta i linje med Ribaeus (2014, ss.132f) vilken menar att hon genom observationer såg mycket arbete som pedagogerna inte själva påtalade i intervjuerna vilket kan bero på svårigheter att formulera det konkreta arbetet eller att det sker oreflekterat. Studiens begränsade tid och omfattning gjorde dock att observationer inte ansågs kunna genomföras.

Insamlat data speglar hur förskollärarna uppfattade och tolkade våra frågor, vilka vi tidigt upptäckte kunde anses vara komplexa och svåra. Under första intervjun insåg vi därför ett behov av att lägga till en fråga rörande definitionen av begreppen delaktighet och inflytande. Frågornas utformning utifrån presenterad bakgrund och läroplanen har givetvis styrts vad informanterna talat om och därmed vilka teman som har framkommit i vårt resultat. Detta har varit vår avsikt då vi anser att mer öppna frågor inte hade gynnat vår studie då de relativt styrda frågorna ändå tillät en del svävande och osäkra svar hos informanterna. Frågornas antal och längd medförde att intervjuerna blev långa och svåra att transkribera och analysera. Ett färre antal frågor hade kunnat medföra större utrymme för följdfrågor efter situation och större hanterbarhet (Dalen 2015, s.58). Intervjusvaren anses mestadels relevanta i förhållande till studiens syfte, vilket varit att få fram den bredd av tolkning och implementering som finns av demokratiuppdraget, avhängigt det tolkningsutrymme som förskolans läroplan - Lpfö18 (Skolverket 2018) erbjuder. Dock framgick det i efterhand att svaren om hur de sade sig konkret arbeta med demokratiuppdraget i vissa fall handlade mer om att de gjorde eller hur man skulle kunna göra, snarare än hur. Det var därför svårt att i vissa teman få fram med tydlighet hur de konkret arbetar.

Vår första informant tilldelades intervjufrågorna nära inpå intervjutillfället. Då vi upplevde att detta medförde en viss stress hos informanten och ont om tid för djupare reflektion insåg vi att frågornas komplexitet sannolikt krävde mer tid att funderas över för att få de tydliga exempel som vi efterfrågade. Vi bestämde därför att vidare ge ut frågorna på förhand i god tid. Informanternas möjlighet att reflektera över frågorna anser vi dock kan ha haft inverkan på deras spontana och genuina svar, samtidigt som det bidrog till en djupare reflektion. För att minska risken för affekterade svar var vi tydliga med att vår avsikt inte var att få fram idealbilder och beskrivningar om vad som skulle kunna — eller borde — göras, utan vad som de facto görs.

Vi valde att utgå från Dewey och Vygotskijs perspektiv redan innan intervjuguiden utformades. En redan förutbestämd teori kan innebära såväl möjligheter som begränsningar då perspektivet präglar vidare analys och diskussion. Således hade val av en annan teori kunnat leda till ett annat studieresultat (Nilholm 2016, s.20).

8.2 Resultatdiskussion

Här diskuteras de resultat vi kom fram till i förhållande till vår inledning och bakgrund, den tidigare forskning vi lyft, samt vår analys.

8.2.1 Tolkning av demokratibegreppet

Här diskuterar vi tolkningen av demokratibegreppet under tema: Demokrati - för alla.

8.2.1.1 Demokrati - för alla

I vår inledning och bakgrund talade vi om demokratin som utmanad, och pekade då dels på demokratiska utmaningar i världen, dels sådana utmaningar som den svenska demokratin kan ses stå inför genom exempelvis ojämlikt valdeltagande. I relation till detta fann vi det relevant att fånga upp hur förskollärarna i vår studie förstår begreppet demokrati. Förskollärarna sågs lyfta allas lika värde och lika generella rättigheter såsom att göra sin röst hörd vilket kan ses som ett sätt att söka utöva inflytande och kunna påverka sitt liv, bland annat genom beslut. Vi menar att betoningen på *alla* samt *påverkan* kan ses ligga relativt nära den lexikala betydelsen av ordet demokrati - folkstyre (Lundström 2021, ss.513f). Synen om allas lika värde är ett grundläggande värde för demokratin menar Dahl (1989, ss.131f), och benämns enligt Persson (2010, ss.28, 106) som ett substansvärde, ett ideal.

I vår studie sågs ingen begränsa förståelsen för demokratibegreppet som en politisk-institutionell metod (Strandbrink 2019, s.118) eller att ta bindande beslut (Dahl 1989, s.18). Charlie sågs dock sätta demokrati, rättigheter och skyldigheter i en mer direkt relation till samhället än de övriga. Ett samhälle likt det svenska som bygger på frivillighet — såsom rösträtten — sågs i analysen kräva engagemang och intresse för deltagande och utövande av rättigheter. Detta diskuterar Abdelzadeh och Lundberg (2022a, s.38) då de menar att deltagande i val är en rättighet, inte en skyldighet, samtidigt som intresse framstår som en viktig faktor för deltagande (Abdelzadeh & Lundberg 2022b, s.19; Amnå & Helander 2022, s.11).

Vidare talade förskollärarna om relationen och kommunikationen mellan individen och gruppen som relevant för definitionen av demokrati vilket ligger i linje med Lindgren (2022) vilken lyfter demokratins komplexa karaktär som innefattar både individuell frihet och kollektiv jämlikhet. Vi kopplar vidare till Dahl (1989, s.135) som menar att då varje människas individuella intresse är lika viktigt, måste detta göras känt samt ges hänsyn i kollektivet. Dahl

(1989, s.137) diskuterar även huruvida jämlikhet i kollektivet innebär lika tillgång för alla, eller om det snarare handlar om varje individs jämlika möjligheter att utifrån sina förutsättningar uppnå sina mål.

Vi finner talet om relationen mellan individen och kollektivet intressant då demokrati på detta sätt uppfattas dynamiskt och beroende av relationer och samspel för sin existens. Det fångar essensen av vår analys av förskolläraernas tolkning av demokratibegreppet, att demokrati främst ses som en livsform. Detta i linje med portalparagrafen i läroplanen (Skolverket 2018, s.5) vilken kan förstås framhålla demokrati som livsform. Karlsson (2009, s.13) påtalar i likhet med Dahl (1989, ss.13f) att en för stor bredd på begreppet demokrati för vitt skilda syften kan innebära att begreppet urvattnas. Vi menar att i vår studie framkom demokrati främst som livsform men i likhet med i Ribaeus (2014, s.17) avhandling även som beslutsform och framstår tillika även som ett positivt laddat värdeord (Lundström 2021, s.513; Dahl 1989, ss.13f).

8.2.2 Tolkning av förskolans demokratiuppdrag enligt läroplanen

Här diskuterar vi tolkningen av förskolans demokratiuppdrag under tema: Skapa förutsättningar för att uppleva och lära demokrati.

8.2.2.1 Skapa förutsättningar för att uppleva och lära demokrati

Rantala (2016, ss.15f) påtalar att läroplanen har ett brett tolkningsutrymme, vilket Kommittén Demokratin 100 år (2022, s.20) uttrycker kan utgöra ett problem för likvärdigheten. I vårt resultat framkom att förskollärarna i huvudsak har likartad förståelse för likväl demokratibegreppet som demokratiuppdraget. Lundström (2021, s.513) menar att tolkningen av begrepp behöver vara likstämig för att skapa giltiga diskussioner om dem varpå vi finner de i huvudsak snarlika tolkningarna som relevanta. Detta då olikheter som framstår i det konkreta arbetet med demokratiuppdraget således främst kan antas bero på andra faktorer än just uttolkning av demokratibegreppet och demokratiuppdraget.

I vår studie framkom att förskolans kunskaps- och demokratiuppdrag ansågs nära förankrade med varandra, varpå vi på tolkningsnivå inte uppfattar den påtagliga glidning mot kunskapsinnehållet och kunskapsuppdraget som exempelvis Peterson (2020, s.134) och Ribaeus (2014, s.17) påtalar. Dahlstedt och Olson (2019, ss.20f) menar att förskolans kunskaps- och demokratiuppdrag ständigt står i olika relation till varandra beroende på tid och kontext där de formas. Skillnader mellan vår studie och Ribaeus (2014) och Petersons (2020) skulle därför

kunna vara avhängigt förändringar som gjorts i den nu gällande läroplanen - Lpfö 18 (Skolverket 2018) som infördes 2019. Även det faktum att vi fortfarande rör oss på tolknings- och inte realiseringsnivå kan påverka denna uppfattning, då både Rantala (2016, ss.15f) och Ribaeus (2014, s.148) påtalar att det är en stor klyfta mellan tolknings- och realiseringsarenan. Vidare kopplar vi den nära förankringen mellan kunskaps- och demokratiuppdraget som påtalas i vår studie till Heimer och Pihlgren (2021, s.12) som lyfter nyckelkompetenser vilka är viktiga för det livslånga lärandet och deltagande i demokrati.

Lejonparten av förskollärarna menade att förhållnings- och arbetssätt är centrala för arbete med förskolans demokratiuppdrag, till exempel genom att pedagogerna agerar förebilder. Ribaeus (2014, ss.127, 35) skriver att de förhållnings- och arbetssätt som förskolan erbjuder påverkar barnens möjligheter att utvecklas som demokratiska subjekt. Persson (2015, ss.40, 46) påtalar att pedagogers förhållnings- och arbetssätt och de pedagogiska relationer som därmed skapas är viktiga för förskolans demokratiska kvalitet och möjlighet att verka socialt utjämnande. I vår studie framhöll några förskollärare värdet av anpassningar av främst arbetssätt efter barns intressen, förutsättningar och behov och tycks då peka på vikten av förskolans jämlikhetsuppdrag och kompensatoriska uppdrag (Skolverket 2018, ss.6f). Detta kan ses i relation till Abdelzadeh och Lundberg (2022b, s.9) och Amnå och Helander (2022, s.8) vilka talar om utbildningsväsendets möjligheter att verka socialt utjämnande.

Begreppen inflytande och delaktighet definierades i vår studie inledningsvis gärna synonymt eller att begreppen främst används tillsammans vilket ligger i linje med vad Skolverket (2020) skriver om tidigare presenterad forskning. Förskollärarna visade dock efter övervägande på en tämligen unison syn om att delaktighet handlar om deltagande i aktivitet eller grupp, och inflytande om påverkansmöjligheter. Detta kan ses i linje med Ungerberg (2019, s.19) vilken menar att delaktighet har större fokus på barn i förhållande till en grupp än på individuella förmågor för att utöva inflytande.

Vidare visar vår analys att uppdraget även anses innefatta att utveckla verktyg, såsom värden, kunskaper och kompetenser som behövs för barnens möjligheter att aktivt delta i och kunna påverka sin tillvaro samt stimuleras till ytterligare utveckling. Heimer och Pihlgren (2021, s.151) menar att dessa kompetenser utvecklas i tidiga år, varpå förskolan har en viktig roll.

Utveckling av värden, kunskaper och kompetenser diskuteras vidare under nästa forskningsfråga: *Förskollärares konkreta arbete med demokratiuppdraget*.

8.2.3 Förskollärares konkreta arbete med demokratiuppdraget

Här diskuterar vi förskollärarnas beskrivningar kring det konkreta arbetet med förskolans demokratiuppdrag under tre olika teman: Att utveckla demokratiska värden, kunskaper och kompetenser. Inflytande och deltagande samt Kommunikation och samspel.

8.2.3.1 Att utveckla demokratiska värden, kunskaper och kompetenser

Samtliga förskollärare framhöll hur arbetet med att ge barnen kunskaper och begrepp kopplades till alla barns rätt att göra sig hörd enligt artikel 12 i barnkonventionen (SFS 2018:1197 art. 12). Endast en förskollärare beskrev dock hur detta arbete även innebär kunskap om rätten att välja att inte göra sig hörd. Detta kan ses i linje med Ungerberg (2019, ss.14) som framhåller att för stort individuellt ansvar för att göra sin röst hörd istället för att upprätthålla rättigheten kan ses strida mot den. Abdelzadeh & Lundberg (2022a, s.38) sågs diskutera att rätten att avstå deltagande och utövande av inflytande i sig inte är ett problem. Det är systematiskt ojämlika förutsättningar att kunna delta och göra sig hörd som är problematiskt (ibid.). Således uppfattar vi det viktigt att i arbetet reflektera över barns till synes val att inte utnyttja dessa rättigheter. Detta både i relation till yttre faktorer såsom barns kunskap om deras rättigheter, samt de förmågor som krävs för att kunna utnyttja rättigheterna. Men även till det som Morawski (2010, s.17) benämner som inre frihet, den mentala upplevelsen av att kunna och vilja utnyttja sina möjligheter.

Flera av våra förskollärare beskrev hur de använde sig av röstning som en beslutsform, och vi gavs exempel när en förskollärare sågs synliggöra principerna bakom majoritetsval. Vi relaterar detta till Heimer och Pihlgren (2021, ss.167ff) vilka föreskriver vikten av att tillägna sig förståelse för beslutsfattande och utvecklande av ett kritiskt tänkande. När majoritetsbeslutet i vårt exempel tolkades som att man inte alltid får som man vill synliggjorde förskolläraren majoritetsbeslut som demokratisk process. Detta i linje med Peterson (2020, ss.127f) som påtalar att deltagande i röstningsprocesser kan gynna förståelse för den demokratiska processen röstning. Ribaeus (2014, s.25) och Dahl (1989, ss.139, 141f) menar vidare att genom att barnens inflytande över beslutet synliggörs, stimuleras även deras intresse för att använda detta inflytande. Vi menar därför att det är både viktigt att anamma insikten att resultatet inte alltid faller ut i egen favör vid demokratiska beslut, men även att synliggöra processen för

beslutstagande samt vikten av deltagande. Inte bara avsaknad av intresse och kunskap utan även brist på insikt om värdet skulle kunna ha negativ påverkan på deltagande. Ur ett långsiktigt samhällsperspektiv kan vikten av kunskap, intresse och förståelse för vikten av deltagande i demokratiska processer kopplas till jämlikt och högt demokratiskt deltagande vilket stärker demokratins legitimitet (Lindgren 2022; Abdelzadeh och Lundberg 2022b, s.16).

Vi såg i vår studie hur bland annat kunskaper om demokratiska processer och individuella rättigheter var sådant som ibland sades prioriteras bort i det konkreta arbetet med demokratiarbetet. Detta kan ses i relation till Persson (2010, ss.47, 121) vilken menar att arbetet mot kunskapsdimensionen föreföll lättast att uppnå. I vårt resultat framkom en högre frekvens av arbete med kunskapsdimensionen i de grupper där barnen var äldre, och/eller besatt större verbala förmågor samt det svenska språket. I Perssons (2010, s.17) avhandling ingick både förskola och skola, varpå åldersaspekten skulle kunna ses sammanfalla med vad som framgår av vår studie.

I det konkreta arbetet med uppdraget påtalas att förskollärarna vill utveckla processvärden såsom exempelvis inflytande, ansvar och acceptans för oliktankande och olikheter. Detta till skillnad från Perssons (2010, ss.28,106) avhandling där främst substansvärden framhölls. Dessa och andra värden redogörs av förskollärarna medieras genom såväl direkta tillsägelser, vägledande samtal och genom att pedagogerna agerar förebilder. Läroplanen (Skolverket 2018, s.6) framhåller att pedagogers förhållningssätt har stor inverkan på barns förståelse och respekt för samhällets rättigheter och skyldigheter varpå det är viktigt att pedagogerna agerar goda förebilder och stöttar barns utveckling.

Samtliga av våra informanter beskrev att arbetet med språkliga och sociala kompetenser är viktigt i förskolans demokratiarbete. Ett par förskollärare beskrev hur de använde högläsning för utveckling av språkliga kompetenser. Detta kan ses i linje med Heimer och Pihlgren (2021, ss.17, 63) som lyfter språkliga kompetenser som viktiga för en välupplyst medborgare och framhåller dialogisk högläsning och muntligt berättande som språkutvecklande (2021, ss.27ff, 46f). Vidare framskrivs i läroplanen att barnen ska utveckla nyanserat talspråk och ordförråd (Skolverket 2018, s.14), vilket några av våra förskollärare beskrev att de arbetar med.

Det framkommer även i vår studie exempel på hur lek och spel, men även läsning används för att utveckla sociala kompetenser hos barnen. Sociala kompetenser kan i hög grad sättas i relation till det sociala subjektet, att anpassa oss och samspela med andra. Ribaeus (2014, ss.132f) ses påtala att det kan vara svårt att konkret arbeta med att forma ett socialt subjekt. Detta framkom även i vår studie då vi i vissa fall bara fick ett fåtal eller inga exempel på det konkreta arbete som gjordes relaterat till samarbete barn emellan.

Våra informanter uppfattades genom sina utsagor sträva mot att omsätta sitt ansvar för barns mångsidiga utveckling av värden, kunskaper och förmågor i sitt konkreta arbete. Detta i enlighet med läroplanen (Skolverket 2018, s.5) och von Bahrs och Lundströms (2022, ss.19f) tolkning av artikel 6 i barnkonventionen (SFS 2018:1197) om alla barns rätt till liv och utveckling. Persson (2010, ss.47, 121) skriver om behovet av utveckling av dessa kunskaps-, värde- samt kompetensdimensioner, vilka Ribaeus (2014, s.127) kopplar till begreppen *om* och *för* demokrati. Redan tidigare påtalade vi kunskaper och förmågor som demokratiska verktyg, vilka i Ribaeus (2014, ss.100, 126) avhandling framhålls som ett fokus i demokratiarbetet. Vidare beskrev förskollärarna i vår studie hur de värden och förmågor som förmedlas syftar till att skapa framtidens demokratiska medborgare, men även för att kunna fungera och verka i förskolan här- och nu för ett fortsatt lärande. Att inte bara se barn som framtida medborgare framhölls i analysen som viktigt, och i läroplanen föreskrivs att gemensamma värderingar ska komma till uttryck i vardagliga handlingar (Skolverket 2018, s.12).

8.2.3.2 Inflytande och delaktighet

Samtliga förskollärare i vår studie talar om hur de på olika sätt söker att göra barnen delaktiga och att ge dem inflytande på olika sätt. Ett par informanter talade om hur barnen motiveras till att delta genom att de ges inflytande. Strandbrink (2019, s.118) kan ses lyfta deltagande både som en förutsättning för att kunna utöva inflytande, men även att deltagande har ett inneboende värde. Heimer och Pihlgren (2021, s.153) menar att barnens motivation till deltagande kan skapas genom att de får ingå i sociala sammanhang där de kan lyckas. Att inflytande kan ses både som en motivation till och som en möjlig effekt av deltagande, tänker vi kan vara en orsak till att begreppen inflytande och deltagande ofta ses sammanflätade. Utifrån vår analys ses anpassning och inflytande som motivator främst viktig för de barn vars förutsättningar i högre grad avviker från dominerande samhällsnormer. Nedan diskuteras några olika typer av inflytande som vi har identifierat i vår studie.

Våra förskollärare framhåller att barns intressen, behov och förutsättningar ska ligga till grund för förskolans undervisning och verksamhet. Dahl (1989, s.136) frågar sig vad som egentligen är någons intresse, och nämnde bland annat något som anses allmänt gott. Detta kan kopplas till barnkonventionens artikel 3 (SFS 2018:1197) som lyfter barnets bästa, vilket vi anser kan vara något allmänt gott. Dock ska lyftas att vi uppfattar att både begreppet allmänt gott och barnets bästa kan ses diffusa och därför öppna för tolkning. Barnets bästa ska prioriteras, och tillämpas som tolkningsprincip enligt von Bahr och Lundström (2022, ss.15ff), vilket vi ser i resultatet när några av våra förskollärare beskriver att barnens inflytande inskränks i säkerhetsfrågor. Detta i likhet med Ribaeus (2014, s.117) avhandling där säkerhet ses som en anledning att inskränka barns inflytande. von Bahr och Lundström (2022, s.17) framhåller vikten av att när rättigheter som föreskrivs står i strid med varandra anses barnets bästa ha företräde. Vidare kan enligt Dahls (1989, s.136) definition, intresse även innebära vad någon föredrar och har behov av. En förskollärare beskriver hur barnen ges inflytande genom att pedagogen fångar upp vad som försiggår i deras lek, och därmed kan antas vara intresse utifrån att det speglar vad barnen föredrar.

Vi såg att flertalet förskollärare beskriver hur det vanligaste sättet att göra sin röst hörd är att göra individuella val, kopplat till den enskilda individen. Heimer och Pihlgren (2021, s.175) påtalar att barnen riskerar gå miste om vidare utveckling och lärande samt delaktighet i den större gemenskapen när inflytande och delaktighet endast sker genom individuella val. Även Ungerberg (2019, s.140) påtalar att man bör söka bort från enkla individuella valsituationer vilka inte har några större konsekvenser. Vi tänker då osökt på den av våra förskollärare som nämnde att många individuella val kan ses som skendemokrati då dessa ofta starkt begränsade och styrda val inte sågs som något egentligt inflytande. Vi kopplar begreppet skendemokrati vidare till Karlssons (2009, s.13) och Dahls (1989, s.13f) tankar om att allt för bred definition av begreppet demokrati kan göra att dess essens går förlorad. Handlar de individuella valen om att utöva inflytande? Eller handlar det snarast om möjligheter att träna sin förmåga att kunna ta ställning för att senare kunna använda denna förmåga i de facto demokratiska sammanhang?. Förmågan att ta ställning och kunna göra individuella val kan ses i linje med Ribaeus (2014, s.133) vilken påtalar att förskolans många individuella moment och valmöjligheter syftar till forma självständighet och individuella subjekt.

Det framstår i vår studie inte lika vanligt att barnen ges inflytandet som rör hela gruppen. Inflytande över gruppen ses enligt von Bahr och Lundström (2022, s.14) som demokratiskt inflytande och är en aspekt av artikel 12 i barnkonventionen (SFS 2018:1197). En förskollärare beskriver förekomsten av hjälpedor, vilka genom sina beslut bidrar till hela gruppen och ges demokratiskt inflytande. Heimer och Pihlgren (2021, s.181) skriver att ett sådant ansvarstagande av förskolans rutiner kan främja förutsättningar för barnen att utveckla medborgarkompetens, varpå de kan utveckla sin förmåga att ta väl avvägda beslut för att uppleva sitt bidrag till gruppen ytterligare.

Vidare gavs exempel på hur barns gemensamma initiativ att flytta stolarna påverkade en rutinsituation, och barnen fick demokratiskt inflytande. Vi uppfattar här ett inflytande som tycks handla mer om relationer och handlingar snarare än om barnens individuella förmågor, vilket Ungerberg (2019, s.14) förespråkar. Zachrisen (2016, ss.184f) lyfter att det finns utmaningar i att hitta balansen mellan barnen som enskilda individer och som ett kollektiv i förskolans utbildning. Även i vår studie framkommer det att denna balans uppfattas svår, samt att tyngdpunkten utifrån det förskollärarna uttryckte ofta tycks hamnat på varje barns enskilda rättigheter och då främst individuella val.

I kapitel 2.1 och 2.2 i läroplanen (Skolverket 2018, ss.12f) anges exempelvis hänsyn, samarbete och fungera i grupp som viktiga strävansmål. I vår studie gavs exempel på konkret arbete som skapar förutsättningar för barnen att utvecklas som det Ribaeus (2014, ss.37f, 128) talar om som sociala subjekt bland annat när individuella val i valstund genom interaktion och överläggande samtal övergick till gemensamma beslut gällandes en större grupp barn. När de individuella valen övergick till överläggande samtal förefaller kommunikationslinjerna förskjutats från det Zachrisen (2016, ss.185ff) kallar dyadiska, till att gälla en större grupp barn och öka möjligheterna att skapa förståelse för värdet av gemenskap och utveckla känslan av inkludering.

Rutinsituationer är en av de saker våra förskollärare framhåller som svårast att ge barnen inflytande över. Detta i likhet med Peterson (2020, ss.191f) vilken påtalar i sin avhandling att avdelningens rutiner ofta kan ses villkora barnens inflytande. Ribaeus (2014, s.136) och Zachrisen (2016, s.181) menar att demokratiarbetet inte bör begränsas enbart till planerad undervisning utan ses även i mer vardagliga och rutinmässiga situationer. Vi gavs exempel på hur en förskollärare menade att hen arbetade med reflektion över hur hens eget behov av

kontroll var den största begränsningen för barns inflytande. Behovet av kontroll ses även i Ribaeus (2014, s.74) avhandling som avgörande för att villkora barns inflytande. Vidare talar även Peterson (2020, s.156f) om att pedagoger för att inte tappa kontrollen över situationen när barn på grund av rumsliga begränsningar inte får sitt eget val tillgodosett bestämmer var varje barn ska leka.

Vidare skriver Peterson (2020, ss.41, 193) att möjligheten till inflytande kan ses kopplas till barns kommunikativa förmåga, samt ålder. Detta framgick även i vår studie då ålder och avsaknad av verbalt samt svenskt språk sågs kunna utgöra hinder för att uppfatta barns intressen och kunskapsnivåer och på så sätt villkora barnets möjligheter till inflytande. Långsiktigt ses Amnå och Helander (2022, s.11) och Gärde (2022) trycka på vikten av deltagande i olika sammanhang av demokratin för möjligheten att utöva inflytande och Abdelzadeh och Lundberg (2022b, s.7) framhåller känsla av inkludering i samhället som en tänkbar faktor som påverkar deltagande.

8.2.3.3 Kommunikation och samspel

Våra förskollärare, och då främst de som jobbade med de yngre barnen beskrev vikten av att söka urskilja barns icke-verbala kommunikation såsom exempelvis kroppsspråk eller ansiktsuttryck. Detta i linje med Zachrisen (2016, s.184) som studerade verbal och icke-verbal kommunikation såsom exempelvis ansiktsuttryck, blickar, verbala ljud, gester, beröring och kroppsspråk och påtalade denna kommunikation som viktig. Samtliga av våra förskollärare uppger att de använder sig av alternativ kommunikation i olika omfattning. Heimer och Pihlgren (2021, s.79) menar att vuxna är viktiga förebilder i barnens kommunikation där de kan ge stöttning genom kroppsspråk, ljud, artefakter och TAKK.

En förskollärare i vår studie lyfter särskilt vikten av att inte bygga språkliga barriärer genom att pressa fram språket utan istället försöka framhäva barnet. Vi uppfattar att kommunikationen då beskrivs som en viktig faktor för relationsskapande. Detta i linje med Persson (2015, ss.16, 20) som menar att det är pedagogens förmåga att lyssna på, förstå barnet samt agera därefter som påverkar hur barnet skapar tilltro till sig själv och sina möjligheter att lära. Även Heimer och Pihlgren (2021, s.151) påtalar kommunikationen som viktig för att utveckla läraridentitet och tilltro till sig själv.

När barnen leker tillsammans använder de flera olika kommunikationsformer. En förskollärare talar dock om en situation när barn utan gemensamt språk springer runt och leker vad hen tycks uppfatta som icke-produktiv lek. Att vara en del av gruppen och få tillgång till lek och samspel har visat sig vara viktiga faktorer för att barn — inte minst — med annat modersmål ska tillägna sig svenska språket (Heimer & Pihlgren 2021, s.68). Genom att fånga upp det intresse som barnen kommunicerar genom samspelet i sin lek och låta detta intresse ha inflytande skulle pedagogen kunna skapa tillfälle för barnens vidare språkutveckling. Detta i likhet med när tjuv och polisleken ledde fram till temaarbete om räddningstjänsten.

Vidare sågs en förskollärare visa på hur vårdnadshavare används som en språklig resurs, där barnet samtliga språk tränas genom samtal utifrån bilder. Genom att möta barnen och familjerna nyfiket och respektfullt kan flerspråkighet ses som norm i kommunikationen och jämlikhet främjas menar Heimer & Pihlgren (2021, ss.65f). Föräldrarna som språkliga resurser kan på detta sätt förstås att genom förtroendefullt samarbete ge goda möjlighet för barnens mångsidiga utveckling (Skolverket 2018, s.17). Dessutom förstås förskolan genom att relatera barns samtliga sociala arenor till varandra kunna skapa goda möjligheter att verka socialt utjämnande (Persson 2015, s.46).

Vi ser i resultatet hur en pedagog använder undersökande arbetssätt där barnen tillåts prova sig fram med en app, att misslyckanden ses som ett sätt att lära. I analysen sågs detta som lärande genom praxisgemenskaper där olika hypoteser prövas. Vidare kan detta ses i linje med Skolverket (2018, s.12) som påtalar att barnen ska ges möjligheter att utveckla förmåga att visa hänsyn, leva sig in i andra människors situation samt vilja att hjälpa. Heimer och Pihlgren (2021, s.157) talar om behovet av dessa trygga lärmiljöer med goda relationer och pedagoger som förebilder som tillåter barnet att prova och misslyckas. Detta då intresse och motivation har en stor inverkan på lärandet (ibid. s.153) och motivation kan skapas i sociala sammanhang där barn tillåts göra någonting tillsammans och ges möjlighet att lyckas.

Språket framstår i vår studie som ett viktigt verktyg för att arbeta med demokrati och framskrivs även i läroplanen som viktigt för det demokratifrämjande arbetet och förutsättningar för att tänka, lära och kommunicera (Skolverket 2018). Även Europeiska Unionen lyfter vikten av utveckling av de språkliga nyckelkompetenserna, då de anses vara avgörande för att tillägna sig övriga kompetenser (Heimer & Pihlgren 2021, ss.17, 63). I vårt resultat framhölls vikten av att kommunikation inte begränsas till verbal kommunikation, utan barnets alla

kommunikationsmedel bör ses viktiga. Detta i linje med Ungerberg (2019, s.12) som framhåller vikten av att brist på verbal kommunikation inte får ses som en bristdiskurs. Samtidigt visar ett par av våra intervjuer hur det trots användning av andra kommunikationsmedel är svårt att förstå önskemål och kunskapsnivåer hos yngre barn samt barn med annat modersmål. Här framstår således ett spänningsfält mellan att anamma barns samtliga kommunikationssätt och den viktiga utvecklingen av det verbala språket.

9. Slutsatser

Här presenteras de slutsatser vi drar utifrån vår studie och de kunskaper och reflektioner som vi anser viktiga att ta med oss.

Syftet med vår studie var att utifrån en syn på barn som blivande demokratiska medborgare söka och bidra med förståelse för hur förskollärare i förskolan uttrycker att de tolkar och konkret arbetar med demokratiuppdraget utifrån läroplanen.

Vår studie visar att demokratibegreppet och förskolans demokratiuppdrag — trots det tolkningsutrymme som läroplanen erbjuder — sägs tolkas förhållandevis unisont av förskollärarna. Demokrati uppfattas bygga på jämlikhet och ses främst som ett sätt att leva och påverka sin tillvaro i gemenskap med andra.

Förskolans demokratiuppdrag ses i vår studie innebära att erbjuda förhållnings- och arbetssätt, vilka behöver anpassas utifrån barns intressen, förmågor och behov för att gynna deras vidare utveckling av demokratiska värden, kunskaper och kompetenser. Vår studie visar även vikten av att all barnets kommunikation tillvaratas, sökas förstås och bemötas för att barnet ska uppleva värdet och möjligheterna i kommunikation. Detta då de pedagogiska relationerna, vilka avser förskollärares förmåga att höra och bemöta barnet, enligt den bakgrund vi presenterat ses viktiga. Inte minst för barns upplevelser av sig själva som viktiga i gemenskapen och tilltro till sin egen förmåga att lära. Samtidigt framstår i vår studie tydligt hur relevant utvecklingen av det svenska, verbala språket anses vara då det ses som ett viktigt verktyg för att fullt ut kunna jobba med och synliggöra alla dimensioner av demokratiuppdraget.

Vidare ser vi i vår studie att förskollärare genom olika aktiviteter, förhållnings- och arbetssätt söker att utveckla individer som både har goda värderingar, kunskaper och förmågor samt tilltro

till sig själv och sin förmåga att ta initiativ och utöva inflytande. Men likaså ska barnen även utveckla god social förmåga att samarbeta och anpassa sig till sin omgivning. Denna relation mellan individen och dess plats i kollektivet framstår i vår studie ibland svår att balansera, och vi uppfattar vissa skillnader i dels var tyngdpunkten ligger, dels hur idogt arbetet med detta framstår. Generellt framstår dock utifrån förskollärarnas tal en viss tyngdpunkt på att utveckla främst individuella subjekt.

Gällande de skillnader som framträder angående hur förskolans demokratiuppdrag konkret genomförs, framstår vissa olikheter nödvändiga för att anpassa undervisningen till den aktuella barngruppen. Olikheterna i undervisning får dock såsom Kommittén Demokratin 100 år (2022, s.20) skriver inte leda till systematiska ojämlikheter för barnen att delta i det demokratiska livet och kunna utöva inflytande, vare sig på kort eller lång sikt.

Vi tar främst med oss vikten av att inte låta demokrati bli ett avgränsat ämnesområde i förskolan enbart för framtiden eller något som görs sporadiskt, utan istället organisera för att låta demokrati genomsyra hela utbildningen. Oavsett barns olika förutsättningar vill vi framhålla angelägenheten att inte sänka ambitionen för vilka möjligheter utbildningen skapar för barnen att utvecklas. Vi ser vikten av att anpassa undervisningen utifrån barnens förutsättningar för att stötta deras formande till både individuella och sociala subjekt då båda delar framstår som viktiga i både här- och nuperspektiv och för framtiden. Tillika att ställa sig reflexiv till de förhållnings- och arbetssätt som används för att gynna varje barns enskilda utveckling och att våga utmana normativa arbetssätt. Det är viktigt att även i demokratiarbetet förhålla sig till de didaktiska frågorna för att undvika att förskolans demokrati begränsas till en skendemokrati utan egentlig effekt. Detta för att tidigt låta barnen ingå i meningsfulla demokratiska sammanhang och därigenom utveckla värden, kunskaper och kompetenser såväl som intresse och förståelse för värdet av deltagande och demokrati.

10. Förslag till vidare forskning

I denna studie har flera av de olika spänningsfält som tidigare forskning talat om kopplat till demokratiuppdraget i förskolan blivit synliga. Vi har under arbetets gång bland annat hört att barn tycks ges olika förutsättningar för hur och vid vilka tillfällen de får göra sin röst hörd och utöva inflytande. Vi tror att observationer istället för intervjuer skulle ge intressanta och framför allt mer fullödigare resultat än vad vi fått fram. Vi har i vår studie av etiska skäl inte heller

fokuserat på huruvida dessa skillnader kan kopplas till specifika områden. Därför anser vi att det vore intressant med vidare forskning kring om det kan ses generella tendenser — eller kanske tydliga skillnader — till när och hur barn ges inflytande och vilka demokratiska subjekt som de ges möjlighet att utveckla. Detta kopplat till socioekonomiska områden då de rapporter vi framlagt — samt även flertalet andra — framhåller socioekonomi som en bidragande faktor för både skolresultat och ojämlikt demokratiskt deltagande i framtiden.

11. Referenslista

Abdelzadeh, A. & Lundberg, E. (2022a). Det demokratiska utanförskapetets geografi, I: Del 3 av 4 i antologin *100 år till, Demokratin 100 år – samling för en stark demokrati* (Ku 2018:02). Stockholm: Elanders.

Abdelzadeh, A. & Lundberg, E. (2022b). *Ungas röst: En studie om ungdomars valdeltagande 2018 och deras egna tankar om att delta i val*. Stockholm: Myndigheten för ungdoms- och civilsamhällsfrågor.

Almgren, E. (2006). *Att fostra demokrater. Om skolan i demokratin och demokratin i skolan*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.

Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod. En handbok*. Stockholm: Liber AB.

Amnå, E. & Helander, A. (2022). *Ungas organisering och politiska deltagande*. Stockholm: Forte – Forskningsrådet för hälsa, arbetsliv och välfärd.

Biesta, G. (2003). Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem?. I: *Utbildning & demokrati 2003*, VOL 12, NR 1, S 59–80.

Björkdahl Ordell, S. (2007a). Etik. I: Dimenäs, J. (Red.). (2007). *Lära till lärare - Att utveckla läraryrket, vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber, ss.21-28.

Cruikshank, B. (1999). *The Will to Empower*. Ithaca: Cornell University Press.

Dahl, R A. (1989). *Demokratin och dess antagonister*. Stockholm: Ordfront förlag.

Dahlstedt, M. & Olson, M. (2019). *Utbildning, demokrati, medborgarskap*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Dalen, M. (2015). *Intervju som metod* (2 uppl.). Malmö: Gleerups utbildning.

Delegationen för segregation. (2022). *Segregationsbarometern*. Hämtad 16 september 2022.
<https://segregationsbarometern.delmos.se/>

Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.

Dimenäs, J. (2020). *Vetenskap och beprövad erfarenhet. forskningsmetodik för förskolläro- och lärarprofessionen*. Stockholm: Liber.

Dagens nyheter (2022). *Trump central för stormningen*. Hämtad 23 december 2022.
<https://www.dn.se/varlden/rapporten-trump-central-for-stormningen/>

Ekman, Å. (2022). *Barnets rättigheter - barnkonventionen i förskolan*. Stockholm: Gothia Fortbildning.

Engdahl, I. & Ärlemalm Hagsér, E. (2020). Uppdraget. I: Engdahl & Ärlemalm Hagsér (red). (2020). *Att bli förskollärare, mångfacetterad komplexitet*. Stockholm: Liber AB.

Gustafsson, P. (2022). *Sökning efter vetenskapliga källor*. Föreläsning 8 november 2022. Högskolan Dalarna.

Gärde, S. (2022). *Är demokratin under hot - vem bevakar bevakaren?* Föreläsning 15 juni 2022. Högskolan Dalarna.

Göthson, H., Hvit Lindstrand, S. & McConnachie, M. (2021). *Förskolan som demokratisk mötesplats*. Stockholm: Natur och kultur.

Heimer & Pihlgren. (2021). *Demokrati för förskolebarn. Undervisning i åtta nyckelkompetenser*. Lund: Studentlitteratur.

Karlsson, R. (2009) *Demokratiska värden i förskolans vardag*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Kihlström, Sonja. (2012a). Intervju som redskap: att genomföra en intervju. I: Dimenäs, J (red). (2012). *Lära till lärare. att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber.

Kihlström, Sonja. (2012b). Uppsatsen - examensarbetet: att undersöka. I: Dimenäs, J (red). (2012). *Lära till lärare. att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber.

Kommittén Demokratin 100 år. (2022). *Vår demokrati – värd att värna varje dag* (SOU 2022:28). Socialdepartementet.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Laestadius, J. (2022). *Umeåforskare om protesterna i Iran – hopp och sorg i kampen för frihet*. Hämtad 20 november 2022. <https://www.umu.se/reportage/umeaforskare-om-protesterna-i-iran>

Larsen, A K. (2018). *Metod helt enkelt. En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. (2 uppl). Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Lindgren, K-O. (2022). Politiskt utanförskap riskerar att undergräva demokratin. Hämtad 2 december 2022. <https://www.uu.se/nyheter/artikel/?id=19948&typ=artikel&lang=sv&fbclid=IwAR2AvOnygzCNJEIuTp0UUHsMp6osb5DS7uU0QmsCO5K1zdFk9fFGhw489Wk>

Lindqvist, G. (1999). I: Vygotskij, Lev S. *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos AB.

Lundström, M. (2021). Demokrati: ”liberal” och ”illiberal”. I: *Statsvetenskaplig tidskrift* · Årgång 123 · 2021 /3. s.511-542.

Löfgren, H. (2021). Lärarberättelser från förskolan. I: Löfdahl Hultman, A., & Ribaeus, K. (Red.). (2021). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber. 2 uppl. Stockholm: Liber AB.

Morawski, J. (2010). *Mellan frihet och kontroll - om läroplanskonstruktioner i svensk skola*. Diss. Örebro: Örebro universitet.

Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbetet: en vägledning för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.

Persson, L. (2010) *Pedagogerna och demokratin. En rättssociologisk studie av pedagogers arbete med demokratiutveckling*. Diss. Lund: Lunds universitet.

Persson, S. (2015). *En likvärdig förskola för alla barn - innebörder och indikatorer*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Peterson, C. (2020). *Val - omröstning - styrning: En etnografisk studie om intentioner med villkor för och iscensättande av barns inflytande i förskolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Pramling Samuelsson, I. & Tallberg Broman, I. (2022). *Forskare: Skoldebatten måste också handla om förskolan*. Dagens Samhälle. Hämtad 10 januari 2022.

<https://www.dagensamhalle.se/opinion/debatt/forskare-skoldebatten-maste-ocksa-handla-om-forskolan/>

Rantala, A. (2016). - *Snälla du! Kan du sätta dig? Om vägledning i förskolan*. Diss. Umeå: Umeå universitet.

Ribaeus, K. (2014). *Demokratiuppdrag i förskolan*. Diss. Karlstad: Karlstad universitet.

Riksdagen. *Grundlagarna*. Hämtad 25 december 2022 <https://www.riksdagen.se/sv/sa-funkar-riksdagen/demokrati/grundlagarna/>

Roos, C. (2021). Att berätta om små barn - minietnografi. I: Löfdahl Hultman, A., & Ribaeus, K. (Red.). (2021). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber. 2 uppl. Stockholm: Liber AB.

SFS 1974:152. Kungörelse om beslutad ny regeringsform. Justitiedepartementet.

SFS 2008:67. *Diskrimineringslagen*. Arbetsmarknadsdepartementet MRD.

SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet.

SFS 2018:1197. *Lag om Förenta nationernas konvention om barnets rättigheter*. Socialdepartementet.

Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan - Lpfö18*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2020). *Demokratiöstran i förskolan - för individen eller kollektivet?* Hämtad: 7 november 2022.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/demokratiöstran-i-forskolan---for-indviden-eller-kollektivet>

Skolverket. (2022). *Arbeta med förskolans och skolans värdegrund*. Hämtad: 7 november 2022.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/arbete-med-forskolans-och-skolans-vardegrund>

Strandbrink, P. (2019). *Nio politiska begrepp. Ideologi, språk och begreppsanalys*. Lund: Studentlitteratur AB.

Säljö, R., Liberg, C. & Lundgren, U. (2020). *Framtidens skola och utbildning - en betydande del av våra liv*. I: Lundgren, Säljö & Liberg (red). (2020). *Lärande, skola, bildning - Grundbok för lärare*. Stockholm: Författarna och Natur och Kultur.

Säljö, R. (2022). *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Ungerberg, K. (2019). *Flytande inflytande - Affektiva relationer mellan barn och miljön i förskolan*. Diss. Karlstad: Karlstad universitet.

V-Dem institute. (2022). *Democracy Report 2022: Autocratization Changing Nature*. Hämtad 2 december 2022. <https://v-dem.net/publications/democracy-reports/>

Vetenskapsrådet. (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

von Bahr, J. & Lundström, M. (2022). *Delaktighet och inflytande enligt barnkonventionen - en handbok för förskolan*. Stockholm: Liber AB.

Vygotskij, Lev S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos AB.

Zachrisen, B. (2016). *The contribution of different patterns of teachers' interactions to young childrens experiences of democratic values during play*. *International Journal of Early Childhood*, 48, 179-192.

Åberg-Bengtsson, L. & Pramling, N. (2020). Data att räkna med - om att använda siffermaterial i ett vetenskapligt uppsatsarbete. I: Åkerblom, A, Hellman, A & Pramling, N. (red.) (2020). *Metodologi. För studenter i, och och med förskolan*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Vi har använt oss av referenssystem Harvard, utifrån referensguiden från Högskolan Borås.

Bilaga 1 - Intervjufrågor

Intervjufrågor - Förskolans demokratiuppdrag

Bakgrund/öppning:

Hur länge har du arbetat som förskollärare?

Hur länge har du arbetat på den här förskolan?

Hur ser din arbetshistorik ut, vilka olika geografiska områden har du arbetat i tidigare?

Hur många barn finns på avdelningen?

Barnens ålder?

Tolkning av förskolans demokratiuppdrag:

Vad betyder begreppet demokrati för dig? Med några få ord...

Hur skulle du beskriva demokratiuppdraget i förskolan utifrån läroplanen? Hur upplever du det tolkningsutrymme som finns i läroplanen? Ge konkreta exempel?

Förskolan kan sägas ha både demokratiuppdrag och kunskapsuppdrag. Hur ser du på relationen dem emellan? Ge konkreta exempel på hur det påverkar dina arbetssätt i förskolan.

Berätta om hur du definierar begreppen delaktighet och inflytande. Vad är skillnaden mellan dem? Hur är de relaterade till varandra?

Hur iscensätts demokratiuppdraget i förskolan:

Utifrån att barnkonventionen är lagstadgad, berätta om ert arbete med barnkonventionen.

Hur ges varje barn möjligheter att göra sin röst hörd?

Hur arbetar ni med delaktighet och inflytande? Vad får barnens inflytande över? I vilka situationer tycker du att barnen inte bör ha inflytande?

Hur undervisar ni barnen om demokrati på förskolan? Arbetssätt? Vad är syftet med de arbetssätten?

På vilket sätt spelar kommunikationen roll för arbetet i förskolan? Hur sker kommunikationen?

Hur bidrar kunskap om barngruppen och de individuella barnen till förskolans demokratiska arbete?

Utifrån vad vi pratat om under den här stunden, vad vill du mer berätta för oss?

Bilaga 2 - Informationsbrev samt samtyckesblankett



Informationsbrev samt samtyckesblankett

Förfrågan om deltagande som informant i examensarbete.

Under höstterminen 2022 skriver vi vårt examensarbete på förskolläraryrket vid Högskolan Dalarna. Vår studie handlar om förskolans demokratiuppdrag. Vi använder intervjuer som metod för vår datainsamling. Du tillfrågas härmed om deltagande i denna studie.

Studiens syfte och innehåll

Syftet med vår studie är att bidra till ökad kunskap om förskollärares tolkning av förskolans demokratiuppdrag, samt hur de säger sig arbeta med demokrati i förskolan. Vårt syfte motiveras av att det redan i läroplanens portalparagraf framgår att förskolan vilar på demokratisk grund och ska förmedla och förankra respekt för grundläggande demokratiska värderingar samt utveckla kunskaper och värden. Vi ser fram emot ditt deltagande.

Genomförande

Vår ambition är att inkludera åtta förskollärare från några olika geografiska områden att delta i vår studie. Ditt deltagande kommer att innebära en intervju i ca trettio minuter, där vi båda studenter deltar. Vi kommer att göra ljudupptagning av intervjun, för att sedan transkribera och bearbeta materialet. Studien kommer att presenteras i form av en uppsats som ventileras i sedvanlig ordning vid Högskolan Dalarna. Du kommer att kunna ta del av studiens resultat efter examinationen av uppsatsen.

Det insamlade materialet kommer att bearbetas av oss själva och vår handledare. Din identitet som deltagare kommer inte att röjas, inte heller vilken förskola studien har gjorts vid. Personer – barn eller vuxna – som på något sätt nämns i studien kommer att aidentifieras. Insamlade data förvaras hos undertecknade och kommer endast att hanteras av oss och vår handledare. All insamlad data kommer att förstöras när examensarbetet är godkänt och klart.

Högskolan Dalarna är ansvarig för behandlingen av personuppgifter i samband med examensarbetet. Som deltagare i undersökningen har du enligt Dataskyddsförordningen (GDPR) rätt att få information om hur dina personuppgifter kommer behandlas. Du har också rätt att ansöka om ett så kallat registerutdrag, samt att få eventuella fel rättade. Vid frågor om behandlingen av personuppgifter kan du vända dig till Högskolans dataskyddsombud.

Ditt deltagande i studien är helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering. Om du som är tillfrågad avstår från att delta, eller avbryter ditt deltagande så kommer detta inte att påverka det fortsatta arbetet med studien.

Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga:

Student:

Martina Bodving

(Kontaktuppgifter borttagna)

Student:

Helena Åkesson

Handledare:

Susanne Rosén

Samtyckesblankett

Jag har läst igenom informationsbrevet och förstår vad som gäller för deltagandet i ovanstående studie.

Härmed samtycker jag till deltagande i en intervju: Ja Nej

Jag samtycker till att intervjun får spelas in genom ljudupptagning: Ja Nej

Ort och datum: _____

Samtycke: _____

(Samtyckesblanketten behöver vara underskriven digitalt eller i pappersform senast vid intervjutillfället).
