



Samhälle, kultur och
identitet

**Examensarbete i fördjupningsämnet
samhällsorientering och lärande
15 högskolepoäng, avancerad nivå**

**Lärares syn på demokratiundervisning i
Sverige och USA – En jämförelse**

*Teachers' Perspectives on Democracy Education in Sweden and the
United States - A Comparison*

Cindy Sirima
Linnéa Nilsson

Grundlärarexamen, 240 hp
Datum för slutseminarium: 2026-03-20

Examinator: Martin Kjellgren
Handledare: Fredrik Alvé

Förord

Detta examensarbete har skrivits under vår avslutande termin på grundlärarprogrammet F-3. Arbetsprocessen har varit både givande och utvecklande samt bidragit till vår professionella utveckling som blivande lärare. Studien har genomförts i nära samarbete mellan oss, Cindy och Linnea. Planering av studien, genomförande av intervjuer, analys av material samt formulering av slutsatser har utförts gemensamt. För att effektivisera skrivprocessen har vissa avsnitt fördelats mellan oss. Cindy har tagit större ansvar för avsnitten Tidigare forskning, Teoretiska perspektiv och resultatets första två rubriker. Linnéa har haft huvudansvaret för Inledning, Syfte, Metod och resultatets sista del. Generativ AI har använts i begränsad omfattning som stöd för språklig bearbetning, i syfte att översätta missivbrev, samtyckesblankett och intervjufrågor till engelska. Översättningarna har sedan granskats av oss för att säkerställa korrekt språk och innehåll.

Vi vill rikta ett varmt tack till de personer som deltagit i våra intervjuer samt till vår handledare, Fredrik Alvé, för värdefull vägledning och stöd under hela arbetsprocessen. Avslutningsvis vill vi även tacka varandra för ett mycket gott samarbete.

Abstract

This study explores how democracy is addressed as both a knowledge content and a pedagogical practice in the early years of schooling by analyzing how primary teachers in Sweden and the United States understand and describe their work with the school's democratic mission. The study is based on a qualitative research approach and semi-structured interviews were conducted with four teachers, two in Sweden and two in the United States. The empirical material was analyzed using thematic analysis and interpreted in relation to relevant democratic theories.

The results show that teachers in both contexts emphasize the importance of fostering responsible and respectful citizens, although their approaches differ. Swedish teachers more often describe democracy as integrated into everyday classroom practice through student participation, dialogue and practical activities. In contrast, the American teachers tend to frame democracy primarily as subject content taught through planned thematic units focusing on government and societal structures. The results also indicate that value-based issues, controversial topics and expectations of teacher neutrality are perceived as challenges in both contexts.

The study contributes to a deeper understanding of how democracy education can take different forms depending on educational context and emphasizes the central role of teachers in enacting the democratic mission of schooling.

Keywords: Comparative study, Democracy, Education, Sweden, United States of America

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	5
2. Syfte	7
2.1 Frågeställningar.....	7
3. Tidigare forskning.....	8
3.1 Skolans demokratiuppdrag och undervisning för demokrati.....	8
3.2 Lärarens tolkningar av uppdraget.....	9
4. Teoretiska perspektiv.....	11
4.1 Demokrati.....	11
4.2 Demokrati i skolan - arbetsform och kunskapsinnehåll.....	13
5. Metod.....	15
5.1 Metodologi.....	15
5.2 Genomförande.....	16
5.2.1 Analysmetod.....	17
5.2.2 Rapportering.....	17
5.3 Urval och avgränsningar.....	17
5.3.1 Urval – Översiktstabell.....	18
5.4 Validitet och kvalitet.....	19
5.5 Forskningsetiska överväganden.....	19
6. Resultat och analys.....	20
6.1 Tolknings av skolans demokratiska uppdrag.....	20
6.2 Lärares prioriteringar av demokrati och värdegrund i undervisningen.....	23
6.3 Arbetsätt och undervisningssituationer.....	26
7. Slutsats och diskussion.....	30
7.1 Demokratiuppdraget.....	30
7.2 Prioriteringar inom demokrati och värdegrund.....	31
7.3 Arbetsätt och undervisningsstruktur.....	32
7.4 Implikationer för den framtida yrkesrollen.....	34
7.5 Metoddiskussion.....	35
7.6 Vidare forskning.....	35
8. Referenslista.....	36
9. Bilagor.....	38

1. Inledning

Demokratin befinner sig i dag under press i många delar av världen. I den demokratiska världen kämpar skolan i ett polariserat klimat för att fostra demokratiska medborgare (Keegan & Vaughan, 2024, s. 2). I detta sammanhang tillskrivs skolan i demokratiska stater en central roll i att fostra demokratiska medborgare och förankra demokratiska värden hos nya generationer. Samtidigt visar forskning att vad som avses med ett sådant uppdrag inte är entydigt, utan kan tolkas och genomföras på olika sätt beroende på nationella traditioner, utbildningssystem och lärares prioriteringar och undervisningskontext (Keegan & Vaughan, 2024, s. 15).

I den svenska kontexten är skolans demokratiuppdrag tydligt formulerat i styrdokumentet. Enligt skollagen (2010:800) ska utbildningen vila på de demokratiska värderingar som det svenska samhället bygger på. I läroplanen (Skolverket, 2022, s.5) framhålls att skolväsendet ska främja demokratiska principer och att dessa ska genomsyra hela utbildningen. Det innebär bland annat att undervisningen ska bidra till att elever utvecklar kunskaper om individens frihet, alla människors lika värde och jämställdhet, samt ge dem förutsättningar att utveckla kunskaper om, och förmågor att verka i, ett demokratiskt samhälle. I detta sammanhang har SO-undervisningen en betydande roll, eftersom frågor om demokrati, samhälle, rättigheter och ansvar utgör centrala delar av ämnesområdets kunskapsinnehåll och ska behandlas inom ramen för SO-undervisning. Samtidigt innebär styrdokumentens formuleringar i Lgr22 (Skolverket, 2022, s.7) att demokratiuppdraget inte enbart är bundet till specifika ämnen, utan också tar form i skolans vardagliga praktik och i undervisningens arbetssätt. Skolinspektionen (2012, s.11) beskriver i en rapport att skolans uppdrag är dubbelt, då utbildningen både ska förmedla ämneskunskaper och samtidigt verka för att överföra och förankra demokratiska värden.

Trots att uppdraget är tydligt formulerat på en övergripande nivå visar tidigare forskning att lärare ofta upplever en osäkerhet kring hur demokratiuppdraget konkret ska omsättas i undervisningen, särskilt i de tidiga skolåren (Hakvoort & Olsson, s. 531–532). Forskning pekar också på att demokrati i praktiken ofta reduceras till ett värdegrundsarbete kopplat till sociala relationer och normer, medan mer samhällsinriktade och strukturella aspekter av demokrati ges ett begränsat utrymme (Boyle-Baise, 2003, s. 53, 56). Detta skapar behov av undersökningar som synliggör lärares perspektiv och praktiker. En sådan kunskap är central för att förstå hur skolans demokratiska uppdrag omsätts i undervisningen och vilka didaktiska val som görs i

praktiken. Det vetenskapliga problem som denna studie tar sin utgångspunkt i handlar således om spänningen mellan styrdokumentens normativa krav och lärares faktiska tolkningar och undervisningspraktiker i lågstadiet.

Tidigare forskning visar att lärarens professionella roll är avgörande för hur demokratiska värden synliggörs och förankras i undervisningen (Driver, 2024, s. 28). Studiens relevans stärks genom att skolans demokratiuppdrag i dag står inför ökade utmaningar, bland annat kopplade till ett mer polariserat samhällsklimat, ökad mångfald i elevgrupper och ett växande fokus på kunskapsmätning och resultat.

Studiens huvudsakliga fokus är den svenska kontexten, men för att möjliggöra en fördjupad förståelse och undvika ett ensidigt perspektiv inkluderas en internationell jämförelse. Genom att jämföra lågstadielärares uppfattningar och undervisningspraktiker i Sverige och USA eftersträvar studien att skapa en analytisk spegelbild av den svenska praktiken. Ett sådant komparativt perspektiv kan bidra till att synliggöra såväl gemensamma utmaningar som alternativa arbetssätt och prioriteringar i olika utbildningskontexter. Studien syftar därmed till att bidra med ny kunskap om hur demokrati behandlas som både kunskapsinnehåll och arbetsform i lågstadiet.

2. Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka om och i så fall hur demokrati behandlas som kunskapsinnehåll och arbetsform i de tidiga skolåren. Detta görs genom att analysera hur lågstadielärare i Sverige och USA uppfattar och beskriver arbetet med skolans demokratiska uppdrag. Studien syftar även till att analysera vilka prioriteringar lärare gör inom ämnet och hur dessa omsätts i undervisningen samt vilka möjligheter och utmaningar som upplevs i respektive land. För att uppnå detta syfte kommer följande frågeställningar att besvaras:

2.1 Frågeställningar

- I. Hur tolkar lågstadielärare i Sverige och USA skolans demokratiska uppdrag och hur beskriver de sin egen professionella roll i relation till detta?
- II. Vilka aspekter av demokrati och värdegrund prioriterar lärare i respektive land i undervisningen, och hur motiverar de detta?
- III. Hur struktureras arbetet med demokrati i lågstadieundervisningen i Sverige respektive USA gällande arbetssätt och innehåll?

3. Tidigare forskning

Följande kapitel presenterar tidigare forskning som är relevant för studien, med fokus på demokratiundervisning i skolan. Forskningen behandlar både skolans demokratiuppdrag och hur undervisning kan bidra till att utveckla elevers demokratiska kompetenser. Kapitlet belyser även hur lärares tolkningar av uppdraget påverkar hur demokrati behandlas i undervisningen. Sammantaget visar forskningen att det finns en osäkerhet kring hur demokratiuppdraget konkret ska omsättas i undervisningen, särskilt i de tidiga skolåren, trots att uppdraget framträder tydligt i styrdokumentet.

3.1 Skolans demokratiuppdrag och undervisning för demokrati

Forskning om skolans demokratiuppdrag lyfter ofta fram att uppdraget rymmer både kunskapsmässiga och praktiska dimensioner. Elever förväntas inte bara utveckla kunskaper om demokratiska principer och institutioner, utan också ges möjlighet att praktisera demokrati i skolans vardag. I en kvalitativ studie som bygger på elevers erfarenheter av delaktighet i skolan framhålls i svensk kontext att skolan enligt styrdokumentet ska fungera som en demokratisk plats där elever ges möjlighet att uttrycka åsikter och delta i gemensamma samtal (Thornberg & Elvstrand, 2012, s. 44).

Samtidigt pekar flera studier på en spänning mellan detta ideal och hur demokratiuppdraget realiseras i praktiken. Thornberg och Elvstrand (2012, s. 46, 48–49) visar exempelvis att beslut om regler och organisationer i stor utsträckning fattas av vuxna, medan elevernas möjligheter att påverka dessa beslut ofta är begränsade. På liknande sätt beskriver Hakvoort och Olsson (2014) i sin kvalitativa studie att demokratiuppdraget lyfts fram som centralt i skolans styrdokument, men att det samtidigt saknas tydliga beskrivningar av hur uppdraget konkret ska omsättas i undervisningen (Hakvoort & Olsson, 2014, s. 531–532). Uppdragets relativt öppna formulering innebär därför att genomförandet i hög grad överläts till enskilda lärares och skolans tolkningar (Hakvoort och Olsson, 2014, s. 532).

När fokus riktas mot de tidiga skolåren framträder ytterligare gemensamma tendenser i forskningen. Thornberg och Elvstrand (2012, s. 46, 48–49) visar att elever i stor utsträckning socialiseras in i befintliga regelstrukturer snarare än ges möjlighet att aktivt påverka dem. På så

sätt riskerar elevernas deltagande att begränsas till att följa etablerade regler snarare än att delta i beslutsprocesser kring dem.

Liknande tendenser kan även identifieras i andra utbildningskontexter. I en amerikansk fallstudie genomförd av Keegan och Vaughan visas att lärare i Elementary school ofta undviker att ta upp politiska eller kontroversiella frågor i undervisningen (Keegan & Vaughan, 2023, s. 2). I stället betonas individuellt ansvar, socialt samspel och värdegrundsrelaterade aspekter. Studien visar även att lärare kan känna osäkerhet inför att behandla politiska frågor i klassrummet, bland annat av rädsla för konflikter mellan elever eller negativa reaktioner från vårdnadshavare. Detta kan leda till att undervisningen i större utsträckning fokuserar på neutralt innehåll snarare än på samhälls- och politiska frågor Keegan och Vaughan (2023, s. 9).

Utöver hur demokrati behandlas i klassrummet har forskning även undersökt vilka undervisningsformer som kan främja elevers demokratiska kompetenser. I en systematisk litteraturoversikt av Teegelbeckers et al. (2023, s.7) identifieras flera olika arbetssätt för undervisning om och för demokrati, däribland lärarledd undervisning, grupparbete, projektbaserat arbete och demokratiskt beslutsfattande. Resultaten visar att undervisningsformer som inkluderar interaktion mellan elever och gemensamt beslutsfattande kan bidra till att utveckla flera demokratiska kompetenser samtidigt, exempelvis samarbete, argumentation och förståelse för olika perspektiv (Teegelbeckers et al., 2023, s. 17–18).

Sammantaget visar forskningen att skolans demokratiuppdrag ofta framhålls som centralt i utbildningssystemet, men att det i praktiken kan vara utmanande att omsätta uppdraget i undervisningen. Detta gäller särskilt i de tidiga skolåren, där undervisningen ofta fokuserar på sociala regler och ansvar snarare än på aktivt deltagande i demokratiska processer.

3.2 Lärarens tolkningar av uppdraget

Forskningen visar att lärares tolkningar får stor betydelse för hur demokratiuppdraget genomförs i praktiken. Lärarens tolkningar av demokratiuppdraget kan förstås i relation till hur utbildningssystemet är organiserat i olika nationella kontexter. I Sverige gäller en nationell läroplan som är gemensam för samtliga svenska lärare medan exempelvis USA saknar en gemensam nationell läroplan. I stället är det upp till varje delstat att utforma egna läroplansramar och utbildningsstandarder (TIMSS & PIRLS International Study Center, 2015).

Detta innebär att lärarens uppdrag och styrning kan variera beroende på vilken delstat de är verksamma i.

Vidare framhåller Hakvoort & Olsson (2014, s. 542–543) att lärare arbetar med uppdraget på olika sätt och att bristen på gemensamma diskussioner bidrar till variation mellan skolor och klassrum. Lärare uppger även att de saknar utbildning och stöd för att arbeta mer systematiskt med demokratifrågor (Hakvoort & Olsson, 2014, s. 534). Denna problematik kan relateras till Thornberg och Elvstrands (2012) resultat, där elevers begränsade inflytande delvis kan förstås som en följd av hur vuxna organiserar och tolkar demokratiuppdraget i skolans vardag (Hakvoort & Olsson, 2014, s. 46, 48–49). När konflikter uppstår hanteras de dessutom ofta genom kontroll och tillsägelser snarare än genom samtal och gemensamt problemlösande (Hakvoort & Olsson, 2014, s. 547–548).

Liknande tendenser framträder i den amerikanska kontexten. Keegan och Vaughan (2023, s. 2, 9) visar att lärare i Elementary school ofta undviker att ta upp politiska eller kontroversiella frågor och i stället fokuserar på mer neutrala innehåll, bland annat för att undvika konflikter eller negativa reaktioner från vårdnadshavare. Lärares egna ställningstaganden och osäkerhet påverkar därmed vilka demokratiska erfarenheter elever får möta i undervisningen.

Den internationella forskningsöversikten av Teegelbeckers et al. (2023, s. 7, 17–18) visar att undervisningsmetoder skiljer sig åt i hur mycket utrymme de ger för elevinflytande och interaktion och att arbetssätt med diskussion och gemensamt beslutsfattande kan främja flera demokratiska kompetenser. Hur lärare väljer att strukturera undervisningen får därmed direkt betydelse för vilka demokratiska erfarenheter elever utvecklar.

4. Teoretiska perspektiv

I detta avsnitt presenteras de teoretiska perspektiv som ligger till grund för studiens analys. Kapitlet behandlar olika sätt att förstå demokrati och demokratiskt deltagande, med utgångspunkt i teorier av bland annat Dahl (2020) och Mouffe (2005). Vidare belyses hur demokrati kan förstås i en utbildningskontext genom teorier av Dewey (1999) och Sant (2019). Tillsammans bidrar dessa perspektiv till att skapa en teoretisk ram för att analysera hur lärare tolkar och arbetar med demokrati i undervisningen.

4.1 Demokrati

Robert Dahl (1915–2014), var en amerikansk statsvetare och en av de mest inflytelserika forskarna inom modern demokratiteori. För att beskriva vad demokrati innebär har han identifierat fem kriterier som måste uppfyllas för att ett politiskt system ska kunna betraktas som demokratiskt (Dahl, 2020, s.37-38). Varje kriterium är nödvändigt för att uppnå politisk jämlikhet och om något av dessa kriterier inte uppfylls kan systemet inte betraktas som fullt demokratiskt (Dahl, 2020, s.38).

För att definieras som en demokrati krävs *effektivt deltagande*. Detta innebär att alla medborgare ska ha lika och verkliga möjligheter att uttrycka sina åsikter innan viktiga beslut fastställs. *Rösträttens jämlikhet* framhåller Dahl (2020, s.37) betyder att alla medborgare ska ha samma möjlighet att rösta och varje enskild röst är av samma värde. Det tredje kriteriet, *upplyst förståelse*, är att samtliga medborgare ska ha tillräckligt med tid och möjlighet att ta del av information om olika politiska alternativ samt vad konsekvenserna av dessa är. Fjärde kriteriet *kontroll över dagordningen* innebär att medborgare ska kunna påverka vilka frågor som tas upp samt kunna ompröva beslut. Det sista kriteriet *inkludering av vuxna* handlar om att alla vuxna människor som är permanent bosatta på given plats bör ha de politiska rättigheter som följer av de tidigare kriterierna (Dahl, 2020, s.38).

Vidare framhåller Dahl (2020, s.42) att inget samhälle i praktiken har haft ett styrelseskick som fullt ut uppfyller alla kriterier. Dessa kriterier bör i stället förstås som ett ideal för att bedöma hur långt ett samhälle har kommit i sin demokratiska utveckling samt fungera som en vägledning (Dahl, 2020, s.42). Han betonar även att demokrati inte är en garanti för att

medborgare är lyckliga, friska och rättvisa eftersom sådana resultat ligger utanför demokratin (Dahl, 2020, s.60). Trots detta menar Dahl (2020, s.60) att demokrati har fler viktiga fördelar jämfört med andra styrelseskick, bland annat genom att minska risken för auktoritärt styre, skydda grundläggande rättigheter och ge människor möjlighet till självbestämmande.

Studien analyserar hur lärare skapar möjligheter för elever att delta i beslutsprocesser, komma till tals och påverka undervisningen vilket relateras till Dahls (2020, s.37-38) kriterier om *effektivt deltagande* och *jämlikhet*. Detta blir särskilt relevant i relation till studiens första frågeställning då det möjliggör en analys av hur lärare tolkar det demokratiska uppdraget och beskriver sin roll i att skapa förutsättningar för elevers delaktighet och inflytande.

Den politiska teoretikern Chantal Mouffe (f. 1943) kritiserar den demokratiteori som Dahl representerar. Enligt Mouffe (2005, s. 3-4) har demokratiteorin länge byggt på idén att människor i grunden är goda och rationella, och att våld och konflikter är något som kan försvinna genom ökad kommunikation och samarbete. Mouffe (2005, s.10) antyder att denna typ av demokratiteori tenderar att reducera politiska frågor till tekniska problem som bör lösas genom expertis. Enligt Mouffe (2005, s.9-10) handlar politiska frågor i grunden om beslut mellan konfliktfyllda alternativ, vilket innebär att konflikter är en central och oundviklig del av både politik och demokrati. Vidare menar Mouffe (2005, s.19) att demokrati inte bör förstås som ett system där konflikter alltid kan lösas genom diskussion och enighet. I stället ser hon demokrati som ett politiskt system där konflikter är naturliga. Demokratins uppgift bör istället syfta till att skapa institutioner och politiska praktiker som gör det möjligt att hantera konflikter på ett fredligt och legitimt sätt (Mouffe, 2005, s.19-20). Samtidigt betonar Mouffe (2005, s. 20) att demokratiska samhällen behöver en samsyn i vissa värden, till exempel frihet och jämlikhet. Trots samsyn finns det utrymme för konflikt om hur de ska tolkas och tillämpas. Detta benämner hon för "conflict consensus" vilket innebär att människor kan vara överens om demokratiska principer men samtidigt vara oense om dess innebörd (Mouffe, 2005, s.120).

I kontrast till Dahls (2020, s.37-38) fokus på jämlikt deltagande och möjligheten till enighet synliggör Mouffe (2005, s.19-20) istället hur oenighet och konflikter är en central del av demokratiska processer. Perspektiven öppnar för en analys av hur lärare antingen strävar efter enighet eller hanterar konflikter, känsliga frågor och meningsskiljaktigheter i klassrummet. Det blir särskilt relevant i relation till studiens andra frågeställning eftersom det möjliggör en fördjupad förståelse av vilka aspekter av demokrati och värdegrund som prioriteras. Dessa

perspektiv är relevanta i en skolkontext eftersom skolan har ett demokratiskt uppdrag att främja elevers delaktighet och förståelse för demokratiska värden.

4.2 Demokrati i skolan - arbetsform och kunskapsinnehåll

Den amerikanska filosofen och pedagogen John Dewey (1859–1952) hade stor betydelse för utvecklingen av demokratiteori och utbildning. Skolan kan enligt Dewey (1999, s.54) betraktas som en plats där samhället medvetet formar de villkor och normer som påverkar människans tänkande, värderingar och handlingsmönster. Det är en miljö som är socialt organiserad där verksamheten syftar till att utveckla ansvarstagande och deltagande medborgare (Dewey, 1999, s.54). Skolan ska inte bara förenkla verkligheten för eleverna utan också hjälpa dem att undvika sådant i samhället som kan begränsa deras utveckling. Genom en reflekterande miljö kan skolan stödja elever i att tänka kritiskt och ta ansvar tillsammans med andra (Dewey, 1999, s.55).

Enligt Dewey (1999, s.15) sker lärande genom deltagande i en social miljö där människor interagerar och samarbetar med varandra. Miljön blir därför ett viktigt verktyg för lärandet (Dewey, 1999, s.57). Utbildning är en social process (Dewey, 1999, s.15) där skolans demokratiska uppdrag handlar om att ge elever möjlighet att erfara demokratiska processer. I relation till detta framhåller Sant (2019, s.682-683) att demokratiutbildning kan ta olika former. Det som benämns som utbildning *genom* demokrati innebär att demokrati utövas i skolans vardag där elever betraktas som aktiva medborgare redan i nuet och lärandet sker således när eleverna får delta i gemensamma beslut och aktiviteter (Sant, 2019, s.683, 685-686). Genom detta synsätt blir demokrati inte enbart ett kunskapsinnehåll, utan något som praktiseras i skolans vardag genom samspel och ansvar.

Detta möjliggör en analys i vilken utsträckning undervisningen ger elever möjlighet att erfara demokrati genom deltagande i vardagliga klassrumspraktiker. Dessa perspektiv blir således relevanta i relation till studiens tredje frågeställning, där fokus ligger på hur arbetet med demokrati struktureras i undervisningen.

Vidare beskriver Sant (2019, s.684-686) utbildning *för* demokrati där fokus ligger på att elever ska utveckla kunskaper om demokratiska institutioner och värden för att i framtiden kunna delta som medborgare. Elever betraktas här som medborgare under utveckling och undervisningen

syftar till att förbereda dem för framtida deltagande. Demokrati behandlas i större utsträckning som ett kunskapsinnehåll snarare än som praktiska erfarenheter. Sants begrepp (2019, s. 682-683) möjliggör därmed en analys om undervisningen främst präglas av utbildning *genom* demokrati där elever ges möjlighet att delta aktivt i beslutsprocesser, eller utbildning *för* demokrati där fokus ligger på kunskap om demokratiska system och institutioner.

Sant identifierar (2019, s.664-665) flera perspektiv om demokratisk utbildning. Det liberala perspektivet är det som är mest förekommande och betonar utbildningens roll i att utveckla rationella och kunniga medborgare genom kunskap om demokratiska institutioner, politiska processer samt individens rättigheter och skyldigheter (Sant, 2019, s. 664-665). Det centrala är att utveckla kritiskt tänkande och förmågan att analysera argument och bevis, särskilt inom ämnen som historia och samhällskunskap (Sant, 2019, s.665). Det deliberativa perspektivet innebär att medborgare ses som aktiva deltagare i offentliga samtal där beslut växer fram och bestäms genom jämlika diskussioner. Undervisningen syftar därför till att utveckla färdigheter för överläggning, exempelvis genom arbete med kontroversiella frågor och klassrumsdiskussioner där olika perspektiv möts på ett strukturerat sätt (Sant, 2019, s. 668-670). Det tredje perspektivet benämns som den deltagarorienterade där aktivt deltagande är centralt och även det perspektiv som är mest i linje med det Dewey (1999, s.57) menar är avgörande för demokratiundervisning. Här ligger fokus på praktiskt engagemang och verkligt inflytande i skolans verksamhet genom elevråd eller andra liknande tillfällen. Demokratiska förmågor utvecklas genom att elever praktiserar demokrati i vardagen, vilket beskrivs som utbildning *genom* demokrati (673-675).

Sants (2019, s.682-683) perspektiv bidrar till att analysera både vilka aspekter av demokrati som betonas i undervisningen och hur dessa tar form i praktiken, vilket är centralt till studiens samtliga frågeställningar.

Sammantaget används dessa teoretiska perspektiv som analytiska verktyg i studien för att undersöka hur lärare tolkar det demokratiska uppdraget, vilka aspekter av demokrati och värdegrund som prioriteras samt hur arbetet med demokrati struktureras i undervisningen.

5. Metod

Detta kapitel redogör för studiens metodologiska utgångspunkter och hur undersökningen har genomförts. Här beskrivs valet av en kvalitativ forskningsansats och semistrukturerade intervjuer som datainsamlingsmetod. Kapitlet behandlar även urvalet av deltagare, genomförandet av intervjuerna samt hur materialet har analyserats genom tematisk analys. Avslutningsvis redovisas de forskningsetiska överväganden som varit centrala under studiens genomförande.

5.1 Metodologi

Studien har en kvalitativ forskningsansats med semistrukturerade intervjuer som datainsamlingsmetod. Valet av kvalitativ metod grundar sig i studiens syfte, vilket är att undersöka och jämföra hur lärare i Sverige och USA resonerar kring demokratiundervisning. Enligt Christoffersen och Johannessen (2015, s.83) är kvalitativ metod lämplig för att få detaljerade beskrivningar av undersökningsområdet.

Kvalitativ forskning syftar till att skapa djupare förståelse kring vissa ämnen och målet är att lyfta fram och analysera deltagarnas perspektiv och uppfattningar (Bryman et al., 2025, s.426, 558). I denna studie är det lärarnas egna reflektioner kring demokratiundervisning som står i fokus, vilket motiverar valet av en kvalitativ forskningsstudie. Kvalitativa metoder kännetecknas av flexibilitet och möjliggör en högre grad av anpassning i interaktionen mellan forskare och deltagare. Enligt Christoffersen och Johannessen (2015, s.16) bygger kvalitativ forskning på öppna frågor, där deltagarna ges möjlighet att själv fundera och formulera sina svar, samt att det skapar utrymme för följdfrågor. Detta ger i större utsträckning detaljerade och innehållsrika beskrivningar, vilket är betydelsefullt för studiens syfte. Därav bedömdes intervjuer vara mer ändamålsenliga än exempelvis enkäter, då metoden möjliggör detaljerade beskrivningar och djupare förståelse (Christoffersen & Johannessen, 2015, s.16).

5.2 Genomförande

Studien har genomförts i enlighet med de fyra forskningsfaser som beskrivs av Christoffersen och Johannessen (2015, s. 17–18), där förberedelse, datainsamling, analys och rapportering har strukturerat arbetet.

I den förberedande fasen identifierade vi ett intresseområde kopplat till demokrati i undervisningen, vilket låg till grund för studiens syfte och forskningsfrågor. För att säkerställa relevansen i dessa tog vi del av tidigare forskning och litteratur samt identifierade kunskapsluckor. Detta arbetssätt stöds av Christoffersen och Johannessen (2015, s. 17), som betonar vikten av att forskningsfrågor grundas i tidigare forskning. I denna fas kontaktades även skolor och verksamma lärare i lågstadiet med en förfrågan om deltagande. I samband med detta skickades ett missivbrev med information om studiens syfte, genomförande och forskningsetiska principer, inklusive frivillighet och rätten att avbryta deltagandet.

Efter att deltagarna lämnat sitt samtycke påbörjades datainsamlingen. Vi genomförde fyra semistrukturerade intervjuer utifrån en intervjuguide kopplad till studiens syfte och forskningsfrågor. Samma huvudfrågor ställdes till samtliga deltagare, vilket möjliggjorde jämförelser mellan svaren, samtidigt som öppna frågor gav utrymme för utvecklade resonemang. Denna balans mellan struktur och flexibilitet är central i semistrukturerade intervjuer (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 85). Under intervjuerna ställde vi även följdfrågor för att fördjupa och nyansera svaren, vilket bidrog till mer innehållsrik data, något som även lyfts fram som en styrka med kvalitativa intervjuer (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 84).

Intervjuerna spelades in efter deltagarnas samtycke och kompletterades med stödanteckningar. Inspelningarna möjliggjorde en noggrann transkribering och minskade risken att viktig information gick förlorad (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 92). Materialet har hanterats konfidentiellt och lagrats på ett säkert sätt samt kommer att raderas efter avslutad studie i enlighet med forskningsetiska principer.

5.2.1 Analysmetod

I analysfasen bearbetades det insamlade materialet genom tematisk analys. Vi transkriberade intervjuerna och gick systematiskt igenom materialet för att identifiera meningsbärande delar kopplade till studiens forskningsfrågor. Dessa delar kodades, vilket innebär att etiketter tilldelas relevanta textavsnitt för att strukturera och organisera materialet (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 115). Koderna jämfördes och grupperades därefter i övergripande teman, vilket gjorde det möjligt att urskilja mönster i lärarnas utsagor. Den tematiska analysen möjliggjorde en fördjupad förståelse av lärarnas perspektiv, vilket lyfts fram som en styrka med metoden (Alvinus et al., 2023, s. 11, 27).

5.2.2 Rapportering

I den avslutande fasen sammanställdes resultaten och analyserades i relation till studiens syfte och forskningsfrågor. Vi har strävat efter att tydligt redogöra för hur analysen genomförts och hur resultaten har vuxit fram ur materialet. Detta är i linje med Christoffersen och Johannessen (2015, s. 18), som betonar vikten av transparens i forskningsprocessen. Vidare har vi eftersträvat att skapa en tydlig koppling mellan syfte, analys och resultat (Alvinus et al., 2023, s. 123).

5.3 Urval och avgränsningar

I studien gjordes ett strategiskt urval av deltagare utifrån undersökningens syfte och frågeställningar. Vid kvalitativa intervjuer utgår urvalet från ändamålsenlighet snarare än representativitet, där forskaren först identifierar relevant målgrupp och därefter väljer ut informanter som kan bidra med nödvändiga data (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 54). Urvalskriterierna var avgränsade och utgick från att deltagarna skulle vara eller ha varit verksamma lärare i de tidiga skolåren. Urvalets storlek och rekryteringsprocess planerades för att säkerställa att det insamlade materialet blev så relevant och tillförlitligt som möjligt.

Urvalet kan beskrivas som en kombination av *homogent urval* och *snöbollsmetoden* (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 55). Ett homogent urval innebär att deltagare väljs med relativt små variationer i centrala egenskaper och detta är fördelaktigt för att synliggöra likheter

och skillnader i det valda området menar Christoffersen och Johannessen (2015, s. 55). Snöbollsmetoden innebär att rekryteringen delvis skedde genom kontakter och rekommendationer från verksamma inom området och som ansågs ha relevant kunskap om studiens tema (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 55). I praktiken innebar detta att lärare initialt kontaktades, som sedan antingen deltog själva eller förmedlade kontakt med andra som blev aktuella deltagare. Rekryteringsprocessen visade sig vara mer tidskrävande i USA än i Sverige. En bidragande orsak var att tillgången till deltagare upplevdes som mer begränsad, då det ofta krävs omfattande administrativa godkännanden för att få tillträde till skolor. Detta innebar fler formella steg, såsom kontakt med skolledning och diverse godkännanden. Dessa processer tog tid och krävde upprepade uppföljningar, vilket fördröjde både planering och genomförande.

Totalt genomfördes fyra intervjuer med verksamma lärare, varav två i Sverige och två i USA. Båda intervjuerna i Sverige och en av intervjuerna i USA genomfördes via fysiskt möte på skolorna och en intervju i USA genomfördes digitalt via Zoom.

Nedan följer en tabell som ger en översikt över deltagarna. I studien benämns deltagarna som L1–L4, där L1 och L2 är verksamma lärare i Sverige, de båda arbetar i samma kommun men på olika skolor. L3 och L4 är verksamma lärare i USA. L3 arbetar i delstaten Florida på en privatskola och L4 är verksam på en allmän statlig skola i Missouri.

5.3.1 Urval – Översiktstabell

Tabell 1

Översikt - studiens deltagare

Land	Deltagare	Verksam i åldersgrupp:	Erfarenhet
Sverige	Lärare 1 (L1)	Åk F-3 (6-9 år)	1 år
Sverige	Lärare 2 (L2)	Åk F-3 (6-9 år)	31 år
USA	Lärare 3 (L3)	Grade 1-5 (6-11 år)	10 år
USA	Lärare 4 (L4)	Grade 4-8 (9-14 år)	35 år

5.4 Validitet och kvalitet

Studien har lagt fokus på att säkerställa både validitet och kvalitet genom att tydliggöra studiens förutsättningar, utgångspunkter och syfte. Frågeställningarna har formulerats och metoderna har valts utifrån deras förmåga att besvara dessa forskningsfrågor. Metoderna har dessutom tillämpats systematiskt och medvetet för att säkerställa en korrekt hantering av det empiriska materialet. Studien relateras även till tidigare forskning, vilket bidrar till att stärka kvaliteten genom att validera och sätta resultaten i ett vidare vetenskapligt sammanhang (Vetenskapsrådet, 2024, s. 25).

5.5 Forskningsetiska överväganden

Studien utgår från Vetenskapsrådets forskningsetiska riktlinjer, med särskilt fokus på respekt för människovärdet, mänskliga rättigheter och deltagarnas integritet (Vetenskapsrådet, 2024, s. 15–16). Dessa riktlinjer har tillämpats genom hur deltagare informerats, hur samtycke inhämtats och hur konfidentialitet har säkerställts i studien.

Deltagandet har varit frivilligt och samtliga informanter har i förväg fått tydlig information om studiens syfte och genomförande innan de lämnat sitt samtycke. Särskild hänsyn har tagits till konfidentialitetskravet, vilket varit extra viktigt då intervjuer genomförts i en annan nationell kontext. Detta har inneburit en ökad medvetenhet kring hur känslig information hanteras, lagras och presenteras. Allt insamlat material har därför behandlats konfidentiellt och anonymiserats vid redovisning, så att enskilda deltagare inte kan identifieras (Vetenskapsrådet, 2024, s. 15–16).

6. Resultat och analys

Följande kapitel presenterar studiens resultat och analyserar dem i relation till de teoretiska perspektiven. Resultatet är uppdelat i tre delar som behandlar lärarnas tolkningar av skolans demokratiska uppdrag, deras prioriteringar kring demokrati och värdegrund samt hur arbetet med demokrati organiseras i undervisningen. Analysen visar bland annat att svenska lärare i större utsträckning beskriver demokrati som en integrerad del av vardagliga klassrumspraktiker, medan de amerikanska lärarna i högre grad kopplar demokrati till undervisning om statsskick och samhällsstrukturer. Samtidigt framträder både likheter och skillnader i hur lärare i de två kontexterna hanterar frågor om elevinflytande, värdegrund och känsliga samhällsfrågor.

6.1 Tolkningar av skolans demokratiska uppdrag

I frågan om hur lärarna tolkar det demokratiska uppdraget varierar svaret mellan de svenska och de amerikanska lärarna. Vidare lyfter alla lärare fram att elevernas utveckling och relationen till dem är en central del i arbetet. De svenska lärarna berättar en utförlig syn på hur de arbetar med det demokratiska uppdraget, vad det innebär för dem samt att begreppet "demokratiskt uppdrag" var något de relaterade till och kände igen. L1 och L2 beskriver att demokrati är något de försöker utöva i praktiken genom att låta eleverna ha inflytande, lära eleverna att respektera andras åsikter och att målet är att eleverna ska bli goda samhällsmedborgare.

L2 - Min första tanke är att fostra människor till vuxna bra medborgare, börja som små barn. Ofta är de egocentrerade, det ska de få vara till viss del men det är viktigt att belysa att de är en av många. Vi ska ta hand om varandra och alla runt oss. Men min största tanke är att jag vill vara med och fostra bra världsmedborgare, bra människor i framtiden.

Även L4 berättar om att elever gavs möjlighet att testa på den demokratiska processen över hur val och frågor avgörs.

L4 - When I first started teaching, I actually had a class president and the class vice president and they would actually vote on it. So, I did use the democratic process in my room.

Lärarnas beskrivningar av att elever ges möjlighet att delta i beslutsprocesser kan förstås i relation till vad Sant (2019, s.682–683) beskriver som utbildning genom demokrati. Detta innebär att elever inte enbart lär sig om demokratiska värden som ett kunskapsinnehåll utan också ges möjlighet att praktisera demokratiska processer i undervisningen. När elevinflytande är en del av klassrumsbeslut och eleverna får delta i demokratiska processer är det ett sätt för eleverna att träna på deltagandeformer som Dahl (2020, s.38–40) menar är centrala inom kriterierna effektivt deltagande och jämlik rösträtt. Genom att eleverna ges erfarenheter där deras röster kan påverka beslut fungerar skolan som en plats där demokratiska principer konkretiseras i praktiken. Dewey (1999, s.57) lyfter på ett liknande sätt att lärande sker genom sociala interaktioner där elever själva får erfara och delta. Ur detta perspektiv betraktas skolan som en central plats där elever ges möjlighet att utveckla demokratiska kompetenser genom praktisk erfarenhet.

Samtidigt var begreppet demokratiskt uppdrag inte lika tydligt för de amerikanska lärarna. L3 hänvisade till att det finns vissa standarder som förväntas läras ut. L4 framhöll att i vissa delstater finns det även ett inträdesprov som alla undervisande lärare måste passera för att få undervisa. Provet behandlar teman som mentorskap och hur läraren förväntas hantera svåra situationer. L3 beskriver att demokratiska frågor är något som inte betonas särskilt mycket i undervisningen och att fokus i stället ligger mer på kunskap om hur staten fungerar.

När undervisningen fokuserar på att elever ska befästa demokratiska kunskaper, exempelvis värden, fakta om institutioner och demokratiska processer, är det i linje med Sants (2019, s.683) beskrivning av utbildning för demokrati. En sådan undervisning syftar till att elever ska bli förberedda att ingå i ett demokratiskt samhälle. Detta kan förstås som att elever inte ses som aktiva medborgare utan snarare som individer under utveckling (Sant, 2019, s.684–686).

Mot bakgrund av lärarnas tolkningar av det demokratiska uppdraget behandlar nästa fråga hur tydligt de upplever att uppdraget är formulerat i styrdokumentet. L4 uttrycker osäkerhet kring begreppet demokratiuppdrag och antyder att det kan bero på kulturella skillnader i hur begreppet förstås och används. L3 beskriver att uppdraget inte är särskilt tydligt och hänvisar återigen till att de i stället fokuserar på standarder som eleverna förväntas lära sig. Samtidigt betonas vikten av politisk neutralitet hos läraren vilket innebär att lärare i stor utsträckning förväntas undvika att uttrycka egna åsikter om politik och samhällsfrågor. Det centrala i

undervisningen blir i stället att eleverna ska utveckla färdigheter, relationer och livskunskaper snarare än på ett uttalat demokratiskt uppdrag.

L3 - I don't believe it's that clear. We talk, we have standards of what we need to teach them about what they need to know about the government and how it's run.

Både L1 och L2 relaterar tydligt till demokratiuppdraget i styrdokumentet men belyser samtidigt att formuleringarna tenderar att vara för generella och öppna för olika tolkningar. L1 understryker att det hade varit mer gynnsamt med mer konkreta formuleringar, detta för att alla elever ska ges samma möjlighet till en likvärdig utbildning och att de demokratiska principerna behandlas på ett liknande sätt. L2 instämmer med L1 om att det finns ett stort tolkningsutrymme men menar att detta är en möjlighet för läraren att forma undervisningen.

Problematiken kring formuleringen av det demokratiska uppdraget i styrdokumentet som svenska lärare beskriver som alltför generell kan leda till att elever ges olika förutsättningar att utveckla demokratiska kunskaper och färdigheter. Detta kan i sin tur påverka deras möjligheter att delta jämlikt i ett demokratiskt samhälle (Dahl, 2020, s.37). Samtidigt är olika tolkningar och konflikter kring demokratiska värden en naturlig del av demokratiska processer (Mouffe, 2005, s.19–20)

Vidare ställdes frågan om lärarna upplever att SO-ämnena har ett särskilt ansvar för skolans demokratiuppdrag. L1 uttrycker att SO-ämnena är ett naturligt tillfälle att behandla ämnesinnehåll, förståelse om demokrati och dess principer men understryker att detta är något som bör genomsyra hela verksamheten samt ske i vardagliga handlingar. På liknande sätt lyfter L2 att värdegrundsarbetet genomsyrar hela undervisningen och att undervisningen i samhällskunskap är en viktig del.

L1 - Själva demokratin i skolan tycker jag ska genomsyra hela verksamheten. Demokrati är som sagt något man kan leva sig in i och det ska bli en naturlig del av hela verksamheten och vardagen.

L3 och L4 kopplar i större utsträckning demokratiska frågor till ämnet "social studies". L4 beskriver att det främst behandlades under ämnet social studies men att hen försökte implementera det under all undervisning. Samtidigt framhåller L3 att ämnen som historia och

social studies ibland uppfattas som mindre viktiga av eleverna jämfört med andra ämnen, vilket hen menar kan påverka elevernas intresse för frågor som rör demokrati och samhälle.

Ur Sants (2019, s.668–670) liberala perspektiv på demokratisk utbildning betraktas ämnen som historia och samhällskunskap som särskilt viktiga för elevernas kunskapsutveckling om demokratiska institutioner, rättigheter och politiska processer. Om dessa ämnen prioriteras lägre än andra finns en risk att eleverna inte utvecklar den kunskap och förståelse som krävs för att kunna delta aktivt i ett demokratiskt samhälle. Detta utfall kan även leda till att eleverna senare i livet inte uppfyller Dahls (2020, s.37) kriterium om upplyst förståelse, då de behöver ha tillgång till kunskap om politiska alternativ och deras konsekvenser för att kunna fatta informerade beslut.

Sammanfattningsvis visar resultaten att lärarnas tolkningar av skolans demokratiska uppdrag skiljer sig mellan amerikansk och svensk kontext. De svenska lärarnas beskrivningar av elevinflytande och delaktighet ligger nära Deweys syn på demokrati där elever utvecklar demokratiska kompetenser genom deltagande. De amerikanska lärarnas fokus på kunskap om statliga institutioner kan i större utsträckning kopplas till Sants beskrivning av utbildning för demokrati. Samtidigt belyser Dahls kriterier om effektivt deltagande och upplyst förståelse hur olika undervisningspraktiker kan bidra till olika dimensioner av demokratiskt deltagande.

6.2 Lärares prioriteringar av demokrati och värdegrund i undervisningen

När deltagarna tillfrågades om hur de arbetar med att förmedla viktiga värden samtidigt som elever ges möjlighet att utveckla egna uppfattningar, betonade samtliga lärare att det ingår i lärarrollens ansvar att både förmedla och skapa utrymme för elever att uttrycka sina egna åsikter. Värden som respekt, omtanke och allas lika värde lyfts fram som centrala.

L1 framhåller att det kan vara en utmaning att låta elever bilda helt egna uppfattningar eftersom deras värderingar ofta påverkas av den primära omgivningen, exempelvis hemmet. Detta kan innebära att vissa elever upplever svårigheter att anpassa sig till skolans regler och normer, särskilt när dessa skiljer sig från vad som accepteras i hemmet.

L2 och L4 betonar vikten av att elever ska ges möjlighet att uttrycka sina egna åsikter i klassrummet. Undervisningen beskrivs som en miljö där elever kan diskutera och reflektera

över olika situationer, samtidigt är det betydande att läraren vägleder dem kring vilka beteenden och värden som är acceptabla. L4 menar att elever bör uppmuntras till att uttrycka sina känslor och åsikter men att det finns gränser för vad som är acceptabelt i klassrummet. L4 framhåller också att när elever ges stort utrymme att uttrycka sina åsikter kan lärare ibland möta negativa reaktioner från föräldrar eller bristande stöd från skollädaingen.

När elever befinner sig i en skolmiljö där regler och normer skiljer sig från vad de är vana vid skapas en spänning som är oundviklig, eftersom meningsskiljaktigheter är en naturlig del av ett demokratiskt samhälle (Mouffe, 2005, s.19-20). Genom sådana situationer får elever möjlighet att erfara att det finns andra perspektiv och tolkningar av olika frågor. Lärarens ansvar är att upprätthålla och främja de normer och värderingar som skolan har. Detta tydliggör att skolan inte är en neutral plats utan en institution där elever socialiseras i de normer och förväntningar som präglar samhället (Dewey, 1999, s.54)

L3 beskriver även att elever kan ha sina egna åsikter men framhåller samtidigt att undervisningen i den aktuella skolan utgår från kristna värderingar och bibliska principer som en grund för det värdegrundsarbete som sker i undervisningen.

L3 - So for us, yes, they can have their own opinions, but we push values from the Bible of like being kind to each other, treating each other right, being honest, all the things that we traditionally know as you should be doing as a Christian.

Deltagarna beskriver att även om värdegrundsarbetet är en del av undervisningen kan vissa teman upplevas mer känsliga eller kontroversiella än andra. I frågan vad de upplever som känsligt eller kontroversiellt svarade lärarna att teman som könstillhörighet, sexualitet och religion var känsliga, samtidigt betonar samtliga vikten av att förhålla sig neutral.

L3 beskriver att frågor kopplade till kön och genus kan uppfattas som kontroversiella i undervisningen. Hen menar att om elever uppfattar att en lärare uttrycker en stark åsikt kan detta leda till reaktioner från vårdnadshavare. För att undvika sådana situationer beskriver L3 att lärare förväntas ta upp det med skollädaingen för att avgöra hur det bör tas upp i undervisningen och vad som anses lämpligt att säga i klassrummet. L2 lyfter vikten av att förhålla sig neutral i frågor kopplade till kön och sexualitet då sådana frågor kan tendera till att väcka diskussioner i klassrummet. Vidare beskriver L2 att elevens hemförhållanden ibland påverkar vilka diskussioner som uppstår i klassrummet, exempelvis frågor kopplade till religion

eller fördomar. Även L1 uttrycker att frågor om sexuell läggning och familjekonstellationer kan skapa osäkerhet bland elever då reaktionerna kan vara skratt eller obekvämheter. Reaktionerna kan enligt L1 bero på ovana då skolan är belägen i ett mindre samhälle där elever sällan möter andra familjekonstellationer än heterosexuella par.

L1 - Sexuell läggning och kön är ett ämne som kan vara mer känsligt, de har väldigt lite förståelse för att man exempelvis kan vara två mammor.

Vidare framhåller L2 att religion också kan vara ett tema där elever uttrycker olika uppfattningar och även ibland fördomar vilket kräver att läraren hanterar situationen och har tydliga gränser. L4 lyfter att religiösa skillnader ibland kan skapa obekväma situationer i klassrummet men betonar samtidigt att elever bör ges möjlighet att uttrycka sin tro och att detta bör respekteras i undervisningen.

Arbetet med sådana frågor kan förstås som en del av utbildning för demokrati, där elever ges möjlighet att utveckla förståelse för olika perspektiv i samhället. Genom att diskutera teman som elever inte är vana vid kan undervisningen bidra till att elever utvecklar en större förståelse för samhällets mångfald (Sant, 2019, s.668–670). För att kunna förstå samhällliga frågor behöver eleverna ta del av olika perspektiv och information (Dahl, 2020, s.668–670)

I relation till den föregående frågan tillfrågades lärarna även om det finns särskilda värden eller frågor som de själva känner ett starkt engagemang för att förmedla till eleverna, samt om de upplever att vissa delar av demokratiuppdraget får för lite utrymme i skolan. L1 framhåller att hen brinner lite extra för ett inkluderande förhållningssätt. Värden som allas lika värde, jämställdhet och att ingen elev ska känna sig utanför i skolan är viktiga. Vidare upplever hen att undervisningen i lågstadiet innehåller för lite ämneskunskaper kopplade till demokrati och önskar att yngre elever ges möjlighet att ta del av det tidigare. Samtidigt uttrycker L1 att hen arbetar aktivt med att motarbeta könsroller och lyfter att det är ett viktigt arbete för att skapa jämställdhet. Även L2 framhåller att hen aktivt arbetar för att motverka könsroller och betonar att egenskaper inte är associerade med kön utan till personlighet. I stället för att förstärka stereotyper vill hen uppmuntra eleverna att se sig själva som människor snarare än utifrån kön.

L2 betonar att det är viktigt att skapa en miljö där alla elever får möjlighet att komma till tals. Hen menar att gruppens sammansättning spelar en viktig roll för vem eller vilka som tar plats i klassrummet. Detta gör att hen strävar efter en balans där alla elever ges utrymme att delta. L4

lyfter också vikten av att elever ska få uttrycka sina åsikter men menar samtidigt att det finns utmaningar i hur dessa uttryck tas emot. Hen upplever att negativa åsikter ibland får större uppmärksamhet än själva budskapet elever försöker förmedla. Samtidigt menar L4 att yngre elevers åsikter inte alltid tas på allvar utan att vuxna ibland försöker lösa situationer snabbt utan att fullt ut lyssna på elevernas perspektiv. L4 framhåller därför vikten av att vuxna faktiskt lyssnar på vad elever försöker uttrycka.

L4 - There's a lot of negativity being voiced, and often that negativity gets more attention than the actual point the student is trying to make. Sometimes the younger students may not be heard at all.

L3 framhåller vikten av att utveckla elever till goda samhällsmedborgare som visar omtanke, ärlighet och respekt i relation till andra människor. De ska även utveckla färdigheter som bidrar positivt till samhället.

Sammantaget av resultaten visar att lärarna beskriver en balans mellan att ge elever möjlighet att uttrycka sina egna åsikter och att samtidigt tydliggöra vilka värden och beteenden som anses acceptabla i klassrummet. Detta kan relateras till Dahls kriterier om effektivt deltagande där elever ges möjlighet att uttrycka sina perspektiv och komma till tals i undervisningen. Samtidigt framgår att läraren spelar en central roll i att skapa ramar för diskussioner och värdegrundsarbete. Ur Sants perspektiv kan detta förstås som en kombination av utbildning för demokrati där elever möter centrala värden och normer och undervisning genom demokrati där elever ges möjlighet att diskutera och reflektera kring olika samhällsfrågor.

6.3 Arbetssätt och undervisningssituationer

Förutsättningarna för arbetet med demokrati i lågstadieundervisningen ser olika ut beroende på nationella styrdokument, traditioner och pedagogiska arbetssätt. I intervjuerna framträder arbetet med demokrati i lågstadieundervisningen som organiserat på olika sätt i Sverige respektive USA, både vad gäller arbetssätt och innehåll. De svenska lärarna beskriver genomgående ett arbetssätt där demokrati integreras i den dagliga undervisningen och i klassrummets sociala praktik, medan de amerikanska lärarna i högre grad strukturerar arbetet inom planerade tematiska undervisningsmoment.

Hos de svenska lärarna framträder demokrati som något som praktiseras kontinuerligt i undervisningens vardag. L1 beskriver exempelvis att arbetet sker både via planerade aktiviteter och spontana situationer, där elevförslag kan leda till röstningar och där händelser från raster tas upp till gemensam diskussion i helklass. I detta sammanhang används arbetssätt som öppen och sluten röstning, fyrdörnsövningar, dramatiseringar och gemensamma samtal för att utveckla elevernas förmåga att uttrycka och motivera åsikter samt lyssna till andra. Även planerade former som klassråd och SO-undervisning lyfts fram som centralt där eleverna ges möjlighet att delta i gemensamma beslut och få uppleva demokratiska processer i praktiken.

L2 beskriver ett liknande men mer planerat arbetssätt där demokrati både behandlas som innehåll och praktik. Undervisningen utgår bland annat från SO-material, skolans regler och barnkonventionen, samtidigt som elevernas delaktighet betonas genom klassråd och gemensamt beslutsfattande. Demokrati framträder här även som ett innehållsligt kunskapsområde där elever introduceras till rättigheter och skyldigheter samt aktuella samhällsfrågor, exempelvis genom nyhetsmaterial och diskussioner om världen utanför elevernas egna erfarenheter. L2 lyfter också betydelsen av språk för deltagande och menar att eleverna behöver "ord och begrepp för att de ska kunna uttrycka sig" och att det är lärarnas uppgift att ge dem verktygen för det.

I sin helhet framstår arbetet hos de svenska lärarna som integrerat och nära kopplat till elevernas vardagliga erfarenheter och sociala utveckling. I det amerikanska klassrummet framträder i stället att demokrati främst behandlas inom planerade undervisningsprocesser. L3 beskriver att arbetet sker "through thematic projects" kopplade till undervisning om statskick, lagar och individens roll i samhället, och framhåller också att spontana diskussioner förekommer mer sällan i undervisningen. Demokrati framstår här tydligare som ett ämnesinnehåll inom samhällskunskap och historia, där exempelvis arbete med nyhetsklipp kan fungera som utgångspunkt för skrivuppgifter och reflektion kring aktuella samhällsfrågor. L4 beskriver också ett tematiskt arbetssätt där demokratiskt innehåll blir ämnesövergripande projekt, exempelvis genom diskussioner om historiska system, deras konsekvenser och även dess relevans i nutid. Undervisningen kännetecknas av praktiska aktiviteter och differentiering, där innehållet byggs upp i flera nivåer för att möta olika lärstilar.

De svenska lärarnas undervisning kan förstås i relation till det som Sant (2019, s.682–683) benämner som utbildning genom demokrati. Undervisningen innehåller arbetssätt där

demokratiska handlingar integreras i vardagliga handlingar och i elevernas sociala interaktion ges elever möjlighet att utveckla demokratiska förmågor genom praktiska erfarenheter. Den undervisning som de amerikanska lärarna framhåller är i större utsträckning utbildning för demokrati där demokrati behandlas som ett kunskapsinnehåll. Eleverna förväntas utveckla kunskap om demokratiska institutioner, fakta och samhällsprocesser men där de i mindre utsträckning ges möjlighet att praktiskt erfara dessa i undervisningen. Utbildning för demokrati ser eleverna som medborgare under utveckling, målet är således att förbereda dem för framtida deltagande (Sant, 2019, s.684–686). När utbildningen istället är genom demokrati betraktas elever som aktiva medborgare redan i nuet där lärandet sker genom att delta i gemensamma beslut och aktiviteter (Sant, 2019, s.685–686).

Lärarna fick en fråga gällande hur de bedömer om eleverna utvecklar demokratiska förmågor och värdegrundsförståelse och svaren visar att i stor utsträckning bygger det på informella och situationsbundna bedömningar snarare än formella mätinstrument. I den svenska kontexten beskriver L1 hur elevernas förståelse kan synliggöras genom deltagande i diskussioner och övningar, exempelvis i fyrhörnsövningar där elever kan stå för en egen åsikt och motivera, vilket visar på förståelse för ämnet. Även elevers delaktighet och aktivitet i klassrumsdiskussioner lyfts som ett kvitto på att eleverna utvecklat demokratiska förmågor. L2 beskriver på liknande sätt hur läraren observerar elevernas beteenden och utveckling över tid, exempelvis genom små vardagliga handlingar, genom diskussioner och skrivuppgifter när eleverna blir äldre där de kan uttrycka sin åsikt på papper.

L2 - Mätandet är svårt, det går inte att göra som när du bedömer en diagnos i matte till exempel. Man kan kolla hur många som säger "tack för maten" i matsalen, småsaker såklart men man ser ändå hur de utvecklas under åren.

I den amerikanska kontexten framträder en liknande bild, där L4 menar att demokratiska värden främst synliggörs i elevernas arbetssätt, hur de samarbetar, tar initiativ eller inkluderar andra i lek och sociala situationer, medan mer teoretiskt inriktade moment som exempelvis kunskap om grundläggande samhällsstrukturer kan bedömas genom tydligare kriterier.

När lärare observerar hur elever samarbetar, uttrycker sina åsikter eller inkluderat andra kan detta ses som en indikator på hur elever utvecklar förmågor kopplade till deltagande och jämlikt bemötande i sociala sammanhang. Sådana situationer kan förstås som tillfällen där elever får

öva på former av deltagande som liknar de demokratiska processer som Dahl (2020, s.37) beskriver som centrala i ett demokratiskt samhälle.

Sammanfattningsvis visar materialet i intervjuerna att arbetet med demokrati i svensk lågstadieundervisning struktureras som en integrerad och vardagsnära praktik där deliberativa arbetsätt, elevinflytande och social interaktion är centrala. Amerikansk undervisning står i stället för en mer ämnesorganiserad struktur där demokrati behandlas inom planerade tematiska arbetsområden. Bedömningen av elevers demokratiska förmågor sker främst genom vardagliga och situationsbundna observationer snarare än formella mätinstrument. Dessa skillnader kan förstås i relation till Sants begrepp utbildning genom demokrati och utbildning för demokrati samt Dahls kriterier om effektivt deltagande och jämlik inflytande i demokratiska processer.

7. Slutsats och diskussion

I detta avslutande kapitel sammanfattas studiens resultat och diskuteras i relation till tidigare forskning och studiens teoretiska utgångspunkter. Kapitlet belyser vad studien visar kring hur demokrati behandlas i undervisning i de tidiga skolåren i Sverige och USA. Resultaten diskuteras även i relation till skolans demokratiuppdrag och lärarens professionella roll. Avslutningsvis ges en reflektion över studiens begränsningar, metodval samt möjliga områden för framtida forskning.

I relation till studiens syfte visar resultaten att lågstadielärare i Sverige och USA tolkar och arbetar med skolans demokratiska uppdrag på olika sätt. Svenska lärare betonar demokrati som en del av den dagliga praktiken, medan amerikanska lärare i större utsträckning fokuserar på ämnesrelaterade kunskaper. I båda kontexter lyfts värden som respekt, delaktighet och allas lika värde fram som centrala. Studien indikerar att nationella styrdokument och utbildningstraditioner påverkar undervisningens innehåll och arbetssätt. Sammantaget synliggör resultaten hur olika förutsättningar formar demokratiundervisningens utformning, vilket ger en utgångspunkt för de efterföljande slutdiskussionerna.

7.1 Demokratiuppdraget

De svenska lärarna visar att de känner till och relaterar till det demokratiska uppdraget och hänvisar till styrdokumentet. De beskriver också sin professionella roll som central i detta arbete genom att ge eleverna inflytande, leda demokratiska samtal och samtidigt förmedla kunskap om demokrati som kunskapsinnehåll. Tidigare studier visar dock på att det finns friktion mellan ideal och praktik, där elevernas faktiska inflytande ibland kan vara begränsat trots ambitionen att arbeta demokratiskt (Thornberg & Elvstrand, 2012, s.46, 48-49). De svenska lärarnas beskrivning av arbetet med det demokratiska uppdraget, där de både behandlar det som praktiska handlingar och kunskapsinnehåll, ligger i linje med vad Thornberg och Elvstrand (2012, s.44) menar är skolans uppdrag. Trots att de svenska lärarna förstår vad begreppet demokratiuppdrag innebär menar de att formuleringen i styrdokumentet är för generell. Det stora tolkningsutrymmet kan därför leda till att uppdraget tillämpas olika runt om i landet trots att Sverige har en nationell läroplan som gäller för samtliga svenska lärare. Detta överensstämmer med forskning som visar att demokratiuppdraget ofta är centralt i

styrdokumenten men att det saknas tydliga beskrivningar av hur det konkret ska tillämpas i undervisningen (Hakvoort & Olsson, 2014, s.531–532).

De amerikanska lärarna uttrycker att begreppet inte är lika bekant och att de inte kopplar det lika tydligt till styrdokumenten. Trots detta försökte de ändå tolka det demokratiska uppdraget och delade med sig av vilka värden som var centrala. Båda lärarna nämnde att de utgick från standarder, även om dessa skiljde sig åt mellan lärarna. Detta kan förstås i relation till att USA saknar en gemensam nationell läroplan och i stället styrs av delstatliga standarder (TIMSS & PIRLS International Study Center, 2015). Att lärarna hänvisar till olika standarder kan också bero på att de är verksamma i olika delstater samt att den ena arbetar på en privat skola medan den andra arbetar på en statlig kommunal skola.

Sammantaget visar resultaten att de svenska lärarna har en samsyn på vad det demokratiska uppdraget innebär men menar att tolkningsutrymmet riskerar att lärare tillämpar det på olika sätt. Detta kan påverka hur likvärdigt uppdraget genomförs i praktiken. De amerikanska lärarna beskriver i stället att demokratiska principer ofta behandlas som ett kunskapsinnehåll, där de demokratiska handlingarna i undervisningen i hög grad utgår från olika standarder. Detta visar att även om demokratiuppdraget framhålls som centralt i skolan kan dess praktiska genomförande variera beroende på hur lärare tolkar styrdokument och vilka organisatoriska förutsättningar som finns i utbildningssystemet. Samtidigt visar både resultaten och tidigare forskning att lärares tolkningar och arbetssätt spelar en central roll för vilka demokratiska erfarenheter elever får möjlighet att möta i undervisningen (Teegelbeckers et al., 2023, s.17–18). Skillnaderna i hur lärarna tolkar demokratiuppdraget påverkar även vilka värden och aspekter som prioriteras i undervisningen.

7.2 Prioriteringar inom demokrati och värdegrund

I avseende till vilka aspekter av demokrati och värdegrund lärarna prioriterar i undervisningen blev det tydligt att de prioriterade värden kopplade till respekt, omtanke och elevers möjlighet att uttrycka sina åsikter. I båda kontexterna framkommer att lärarna ser det som viktigt att elever lär sig hur man behandlar andra människor och fungerar tillsammans i ett samhälle. Samtidigt framträder skillnader i vilka aspekter av demokrati och värdegrund som betonas. De svenska lärarna lyfter framför allt frågor kopplade till inkludering, jämställdhet och att motverka stereotypa könsroller. De beskriver även vikten av att alla elever ska få komma till tals och

känna sig värdefulla i klassrummet. Dessa prioriteringar grundar sig i skolans värdegrund och de demokratiska värden som uttrycks i styrdokument.

De amerikanska lärarna prioriterar i större utsträckning värden kopplade till att vara en god medborgare och att bidra positivt till samhället. I en av skolorna motiveras dessa värden utifrån kristna principer där värden som vänlighet och att hjälpa andra kopplas till religiösa läror. En möjlig problematik med att utgå från enbart kristna principer är att andra perspektiv riskerar att osynliggöras, vilket kan påverka arbetet med inkludering och jämlikhet. De uttrycker samtidigt på vikten av att elever ska få uttrycka sina tankar och känslor även om det ibland kan vara en utmaning att skapa utrymme för detta i klassrummet.

En annan skillnad som framkommer i resultatet är hur känsliga eller kontroversiella frågor hanteras. De svenska lärarna beskriver att frågor om könsidentitet, sexualitet eller religion kan upplevas som känsliga, men att de ändå tas upp i undervisningen genom samtal och diskussion. Trots att de amerikanska lärarna delade samma uppfattning om att dessa frågor var känsliga uttrycker de en försiktighet kring sådana frågor och beskriver att vissa ämnen får mindre utrymme för att minska risken för konflikter med vårdnadshavare eller skolledning. Även Keegan och Vaughans (2023, s.9) studie belyser att lärare i amerikanska Elementary schools ibland undviker politiska eller kontroversiella frågor i undervisningen.

Resultatet från denna studie visar att lärare i både Sverige och USA försöker balansera mellan att förmedla vissa grundläggande värden och ge elever möjlighet att uttrycka egna åsikter. Samtidigt tyder resultaten på att prioriteringarna påverkas av den kontext där undervisningen bedrivs. I den svenska kontexten framträder ett tydligt fokus på värdegrundsarbete kopplat till inkludering och jämställdhet medan de amerikanska lärarna betonar samhällsengagemang och värden kopplade till att vara en god medborgare.

7.3 Arbetssätt och undervisningsstruktur

Olika prioriteringar av demokratiska värden och värdegrund påverkar hur undervisningen organiseras och vilka arbetssätt som används. Arbetet med demokrati i lågstadieundervisningen organiseras på olika sätt i Sverige och USA, vilket kan bero på skillnader i styrdokument, utbildningskontext och lärarnas tolkningar av demokratiuppdraget.

Hos de svenska lärarna framträder demokrati som något som praktiseras kontinuerligt i undervisningens vardag genom exempelvis klassråd, öppna samtal och spontana situationer där elever ges möjlighet att uttrycka åsikter och delta i beslut. Detta går i linje med tidigare forskning som framhåller att skolans demokratiuppdrag behandlar både ämneskunskap och praktiska moment (Thornberg & Elvstrand, 2012, s. 44), och att undervisningsformer som bygger på interaktion kan stärka demokratiska kompetenser (Teegelbeckers et al., 2023, s. 17–18). Till skillnad från Thornberg och Elvstrand (2012, s. 46, 48–49), som visar att elever ofta formas in i befintliga strukturer, alltså att de anpassar sig mer än de påverkar, så framträder det i studiens resultat att elever ges ett visst utrymme att påverka beslut i klassrummet. Detta kan dock delvis förklaras av att studien bygger på lärarnas perspektiv, vilket innebär att elevers egna upplevelser av inflytande inte fullt ut synliggörs.

I den amerikanska kontexten framträder i stället ett mer organiserat arbetssätt där demokrati främst behandlas inom den planerade undervisningen, exempelvis genom tematiska projekt. Den amerikanska undervisningen syftar till att utbildningen är för att förbereda eleverna inför framtiden. Utifrån Dahls (2020, s.38) kriterium om *inkludering av vuxna* kan undervisningen tolkas som ett sätt att förbereda eleverna för deras framtida roll som demokratiska medborgare. Strukturen på undervisningen ger elever möjlighet att utveckla kunskaper om demokratiska processer och fakta men ges inte i lika stor utsträckning möjlighet att erfara det (Sant, 2019, s. 684–686).

När det gäller bedömning framträder både likheter och skillnader i hur lärarna upplever att elevernas lärande kan följas upp. Gemensamt för samtliga lärare är uppfattningen att demokratiska förmågor är svåra att mäta på ett standardiserat sätt. L2 uttrycker detta tydligt genom att konstatera att det inte är möjligt att bedöma demokratiska förmågor liksom man kan göra i många andra ämnen som exempelvis matematik. L2 beskriver i stället hur bedömningen sker genom att följa elevernas utveckling över tid och genom att observera deras handlingar i olika situationer. På liknande sätt menar L4 att det saknas en tydlig checklista för värdegrundsarbete, eller “core values” som hen benämner det, och att sådana förmågor snarare blir synliga i elevernas vardagliga agerande än i formella bedömningsformer:

L4 - As for core or democratic values, I think those were expressed more through the way students approached their projects. You could see it in how they worked, whether they took initiative, whether they were determined to complete the project independently, or

how they collaborated with others. I'm not sure we had a formal way of assessing those values unless it involved something concrete.

Samtidigt framträder en viss skillnad i fokus, där de svenska lärarna i större utsträckning betonar deliberativt lärande med elevinflytande, medan de amerikanska lärarna tydligare skiljer mellan det som kan bedömas formellt som kunskap och det som observeras informellt i elevernas sociala handlingar. Sammantaget bidrar studien till en fördjupad förståelse av hur demokrati kan ta plats och följas upp i lågstadieundervisning, men pekar också på behovet av fortsatt forskning som inkluderar elevers perspektiv och observationer av undervisning för att bättre förstå relationen mellan ideal och praktik.

7.4 Implikationer för den framtida yrkesrollen

Genom denna studie blir det tydligt hur viktigt det är att demokratiska värden inte enbart bör behandlas som ett kunskapsinnehåll utan även praktiseras i undervisningen. I vår framtida yrkesroll innebär detta ett ansvar att både undervisa om demokratiska processer och skapa situationer där elever får erfara demokratiska arbetsätt i klassrummet. Om elever inte ges möjlighet att arbeta med demokratiska frågor eller delta i demokratiska processer riskerar de att sakna kunskap om hur demokratiska system fungerar, samtidigt som de får begränsad erfarenhet av att hantera situationer där olika åsikter möts.

Studien visar också vikten av att våga ta upp frågor som kan uppfattas som känsliga eller kontroversiella. Som lärare behöver vi skapa ett klassrumsklimat där elever får möjlighet att möta olika perspektiv och diskutera samhällsfrågor på ett respektfullt sätt. Genom sådana samtal kan elever utveckla förmågan att lyssna på andra, argumentera för sina åsikter och förstå samhällets mångfald.

Om elever inte ges tillräcklig kunskap om demokratiska värden och arbetsätt finns en risk att de får svårare att delta aktivt i samhället. Bristande förståelse för demokratiska processer kan resultera i att vissa elever senare i livet känner sig exkluderade från samhällsprocesser eller saknar verktyg för att göra sin röst hörd. Detta gör det särskilt viktigt att skolan ger elever möjlighet att både utveckla kunskap om demokrati och praktiskt erfara demokratiska arbetsätt.

7.5 Metoddiskussion

Valet av en kvalitativ forskningsansats med semistrukturerade intervjuer bedöms ha varit lämpligt i relation till studiens syfte att undersöka hur lärare i Sverige och USA resonerar kring demokratiundervisning. Metoden möjliggjorde fördjupade beskrivningar av deltagarnas erfarenheter och perspektiv, även om resultaten påverkas av interaktionen mellan deltagarna och författarna av studien.

Urvalet, som bestod av fyra lärare, bidrog med relevant material men antalet deltagare gör att resultaten inte kan överföras till alla sammanhang. Att de svenska deltagarna arbetade inom samma kommun kan ha påverkat variationen i materialet, samtidigt som det mindre urvalet möjliggjorde en djupare analys.

Genomförandet av både fysiska och digitala intervjuer kan ha påverkat datainsamlingen, då olika format kan innebära varierande förutsättningar för kommunikation. Analysen genom tematisk analys gav en tydlig struktur för att identifiera mönster i materialet, men innebär samtidigt att tolkningar kan ha haft betydelse för resultatens utformning.

Studiens trovärdighet har stärkts genom en transparent redovisning av metod och analys samt genom etiska överväganden.

7.6 Vidare forskning

En möjlig riktning för vidare forskning är att undersöka hur elever uppfattar och erfar demokrati i undervisningen. Genom intervjuer eller fokusgrupper kan forskningen ge en djupare förståelse för hur elever tolkar inflytande, delaktighet och deltagande i klassrummet och därmed ge en mer nyanserad bild av skolans demokratiuppdrag ur deras perspektiv. Vidare kan observationer av undervisning belysa hur demokratiska arbetssätt tar form i praktiken, exempelvis i klassråd, diskussioner och beslutsprocesser, samt möjliggöra jämförelser mellan lärares beskrivningar och faktisk undervisning.

8. Referenslista

- Alvinius, A., Borglund, A. & Larsson, G. (2023). *Tematisk analys: din handbok till fascinerande vetenskap*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur
- Boyle Baise, M. (2003). Doing democracy in social studies methods. *Theory and Research in Social Education*, 31(1) 51-71.
- Bryman, A., Clark, T., Foster, L. & Sloan, L. (2025). *Brymans samhällsvetenskapliga metoder*. (Fjärde upplagan). Stockholm: Liber.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter* (1:a uppl.). Studentlitteratur.
- Dahl, R.A. & Shapiro, I. (2020). *On democracy*. New Haven: Yale University Press.
- Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. Daidalos.
- Driver, J. (2024). *Building better citizens begins in the classroom*. *Education Next*, 24(2), 22–31.
- Hakvoort, I., & Olsson, E. (2014). *The school's democratic mission and conflict resolution: Voices of Swedish educators*. *Curriculum Inquiry*, 44(4), 531–552.
<https://doi.org/10.1111/curi.12059>
- Keegan, P., & Vaughan, K. P. (2023). *The impact of polarization on the political engagement of Generation Z elementary preservice teachers and their teaching*. *Democracy & Education*, 31(1), Article 2. <https://doi.org/10.65214/2164-7992.1595>
- Mouffe, C. (2005). *On the political*. London: Routledge.
- Sant, E. (2019). *Democratic education: A theoretical review (2006–2017)*. *Review of Educational Research*, 89(5), 655–696.
- SFS 2010:800. *Skollag*.

Skolinspektionen. (2012). *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund: Kvalitetsgranskning* (Rapport 2012:9).

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22*.

Teegelbeckers, J. Y., Nieuwelink, H., & Oostdam, R. J. (2023). *School-based teaching for democracy: A systematic review of teaching methods in quantitative intervention studies*. *Educational Research Review*, 39, 100511. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100511>

Thornberg, R., & Elvstrand, H. (2012). *Children's experiences of democracy, participation, and trust in school*. *International Journal of Educational Research*, 53, 44–54. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.12.010>

TIMSS & PIRLS International Study Center. (2015). *United States*. TIMSS 2015 Encyclopedia. Boston College. Hämtad 5 mars, 2026, från <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/united-states/>

Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*. Myndigheten för tillgängliga medier.

9. Bilagor

9.1 Bilaga 1 – Samtyckesblankett



Samtycke till deltagande i studien

Medgivande

Jag bekräftar härmed att jag har tagit del av skriftlig och muntlig information om studien och accepterar att delta. Jag har fått möjlighet att ställa frågor om studien.

Jag har fått information om att de uppgifter som samlas in om mig kommer att behandlas konfidentiellt, på ett sådant sätt att min identitet inte kommer att avslöjas för obehöriga.

Intervjuer inom ramen för studien kommer att spelas in. Det inspelade materialet kommer att hanteras och lagras säkert, endast vara tillgängligt för ansvariga forskare och raderas efter att studien har avslutats i enlighet med forskningsetiska principer.

Jag är medveten om att min medverkan är helt frivillig och att jag när som helst och utan närmare förklaring kan avbryta mitt deltagande.

Ort och datum _____

Förnamn och efternamn _____

Telefonnummer _____

Namnteckning _____

9.2 Bilaga 2 – Missivbrev



Missivbrev

Hej!

Vi är två studenter som går vår sista termin på grundlärarprogrammet med inriktning årskurs F-3 och genomför för närvarande vårt examensarbete med fokus på demokratiundervisning. Syftet med studien är att undersöka om, och i så fall hur, demokrati behandlas i de tidiga skolåren – både som kunskapsinnehåll och som arbetsform.

Studien tar sin utgångspunkt i lågstadielärares perspektiv och fokuserar på hur lärare tolkar och arbetar kring skolans demokratiska uppdrag. Vidare analyseras vilka prioriteringar lärare gör inom området, hur dessa prioriteringar kommer till uttryck i undervisningen samt vilka möjligheter och utmaningar som upplevs i arbetet. Undersökningen genomförs i en jämförande kontext och tar avstamp i det svenska och det amerikanska utbildningssystemet. Vi vill genom denna studie bidra med fördjupad kunskap om hur demokratiundervisning kan uppfattas och praktiseras i tidiga skolåren.

Du tillfrågas härmed om att delta i vår studie genom en intervju som spelas in och genomförs på plats på din skola. Du tillfrågas eftersom du arbetar som lärare i lågstadiet och har kunskaper och erfarenheter som är relevanta för vårt examensarbete. Intervjun består av cirka 10 frågor och beräknas ta mellan 30 och 45 minuter.

Studien kommer att publiceras i DiVA och vara offentligt tillgänglig efter att examensarbetet har godkänts. Alla intervjuer kommer att anonymiseras och varken namn på deltagare eller skolor kommer att framgå. Insamlat material, såsom ljudinspelningar och transkriberingar, kommer endast att användas i denna studie och hanteras av oss två studenter samt vår handledare. Efter avslutat och godkänt arbete kommer allt material att raderas.

Deltagandet är helt frivilligt och du har rätt att när som helst avbryta ditt deltagande utan att ange någon anledning. Studien genomförs i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer.

Om du har frågor eller önskar mer information är du varmt välkommen att kontakta oss eller vår handledare.

Hoppas vi ses!

Linnéa Nilsson linnea.elahus@gmail.com

Cindy Sirima cindysirima@gmail.com

Handledare:

Fredrik Alven fredrik.alven@mau.se

9.3 Bilaga 3 - Intervjufrågor

Intervjufrågor - Svenska

1. Lärares syn på demokratiuppdraget och värdegrunden

- Vad betyder *demokratiuppdraget* för dig i din roll som lärare?
- Tycker du att demokratiuppdraget är tydligt formulerat i styrdokumentet? Varför/varför inte?
- Upplever du att just SO-ämnena har ett särskilt ansvar för detta uppdrag? På vilket sätt?

2. Vad lärare tycker är viktigast inom demokratiuppdraget

- Hur balanserar du mellan att förmedla värden, till exempel mänskliga rättigheter, och att låta eleverna bilda egna uppfattningar?
- Har du upplevt att vissa värdegrundsfrågor är mer känsliga eller kontroversiella än andra? Är årskurs avgörande för detta.
- Finns det värden eller frågor som du personligen brinner extra för att eleverna ska förstå, är det något du tycker får för lite utrymme inom demokratiuppdraget i skolan idag?

3. Arbetsätt och undervisningssituationer

- Arbetar du främst med demokratiska lärsituationer planerat, exempelvis genom temaarbeten, eller mer spontant i klassrumssituationer? Ge gärna exempel.
- Hur mäter du om eleverna utvecklar demokratiska förmågor eller värdegrundsförståelse?

Interview Questions – English

1. Teachers' views on the democratic mission and core values

- What does the democratic mission mean to you in your role as a teacher?
- Do you think the democratic mission is clearly formulated in the policy documents/curriculum? Why or why not?
- Do you feel that the social sciences subject has a particular responsibility for this mission? In what way?

2. What teachers consider most important within the democratic mission

- How do you balance conveying core values, such as human rights, with allowing students to form their own opinions?
- Have you experienced that some value-related issues are more sensitive or controversial than others? Is students' grade level an important factor?
- Are there particular values or issues you personally care strongly about that you want students to understand? Is there anything you feel receives too little attention within the democratic mission in schools today?

3. Teaching approaches and classroom situations

- Do you mainly work with democratic learning situations in a planned way (for example through thematic projects), or more spontaneously in classroom situations? Please give examples.
- How do you assess whether students develop democratic competencies or an understanding of core values?