



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

OSYNLIGGÖR LÄRANDET OMSORGEN I FÖRSKOLAN?

– En diskursanalys på hur lärande och omsorg
konstrueras i förskolors presentationstexter

Fanny Schmidt-Fahlén & Sara Szepanski

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Pedagogikprogrammet/PEDG14
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Ht/2019
Handledare:	Susanne Dodillet
Examinator:	Sverker Lundin

Abstract

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Pedagogikprogrammet/PEDG14
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Ht/2019
Handledare:	Susanne Dodillet
Examinator:	Sverker Lundin
Nyckelord:	Omsorg, omsorgsetik, värdegrund, lärande, utveckling, pedagogisering, förskolning, skolifiering, helhetssyn, diskurs, diskursanalys, förskola

Syfte: Förskolan tillskrivs traditionellt två olika, konkurrerande uppgifter: Omsorg och lärande. Begreppen betraktas ofta som förknippade med och beroende av varandra i ett dialektiskt förhållande och som delar av samma helhet. Syftet med denna studie är att belysa hur dessa begrepp förhåller sig till varandra i förskolors egenproducerade presentationstexter. Det är ett angeläget ämne då helhetssynen å ena sidan synliggör och ger kraft åt lärandet och de värderingar som det bär med sig, samtidigt som det å andra sidan riskerar att osynliggöra omsorgen och dess tillhörande betydelser och värderingar.

Teori: Studien har en socialkonstruktivistisk utgångspunkt med en diskursanalytisk ansats. Vi har inspirerats av framförallt Laclau och Mouffes diskursteori samt Faircloughs kritiska diskursanalys. De övergripande idéerna vi lyfter är den diskursiva kampen, diskursformationer, antagonism, hegemoni, neutralisering, skillnader mellan diskursiv och social praktik, samt skapandet av subjektpositioner.

Metod: Utöver helhetsgreppet som den teoretiska ramen ger oss så har vi även inspirerats av vissa mer analysnära begrepp som diskursordning, intertextualitet och interdiskursivitet samt tecknens betydelseskapande process. Förskolors presentationstexter på Göteborgs Stads hemsida har analyserats genom att fokusera på hur lärande och omsorg konstrueras och positioneras i relation till varandra.

Resultat: Utifrån talet om lärande och omsorg i förskolors presentationstexter har fyra teman kunnat urskiljas: Omsorgen som osynlig, det överordnade lärandet, den mätbara kunskapen och förmågor för framtiden. Resultatet visar att i presentationstexterna verkar idén om omsorg ha övertagits av lärandediskursen och att omsorg inte längre tycks tillhöra omsorgsdiskursen. Vidare pekar resultatet på att lärandets instrumentella roll spiller över på omsorgens existentiella roll.

Förord

Att tänka diskursanalytiskt är “lätt” – att skriva om det vetenskapligt är betydligt svårare. Vi har under arbetets gång stött på såväl uppförsbackar som återvändsgränder och ibland till och med ifrågasatt vårt val av metod, för att inte säga uppsatsidé. Men nu när arbetet snart är till ända så är vi tacksamma att vi vågade utforska detta fält och känner oss både mer stärkta, pålästa och upplysta.

Vi vill tacka vår handledare Susanne Dodillet, som varit engagerad från början till slut, hjälpt oss framåt och svarat på frågor, även vid tider på dygnet när hon inte måste. Utan hennes kunskaper och påminnelser hade vi inte lärt oss det vi har gjort genom uppsatsskrivandet.

Vi vill även tacka alla inspirerande lärare vi har mött under programmets gång, vars kunskaper har gjort oss både rikare och mer förundrade – ju mer man lär sig desto mer inser man hur lite man kan.

Slutligen vill vi också tacka våra familjer för fantastiskt stöd längs vägen, det är ni som är både medlet och målet.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Två inriktningar växer fram	1
1.2 Två inriktningar integreras till en	2
1.3 Läroplanens intåg	2
1.4 En helhetssyn på lärande och omsorg	3
1.5 Hur lärande kan förstås	3
1.6 Det livslånga lärandet	3
1.7 Hur omsorgen kan förstås	4
1.8 Förskolning och marknadens påverkan	5
1.9 Från dåtid till nutid - hur helhetssynen kan problematiseras	6
2. Syfte & frågeställningar	7
3. Teori	8
3.1 Socialkonstruktivism	8
3.2 Diskurs som begrepp & diskursanalytiska angreppssätt	8
3.3 Antagonism, hegemoni och naturalisering (diskursteori)	9
3.4 Diskursiv och social praktik samt det "kritiska" (kritisk diskursanalys)	10
3.5 Positionering av subjekt (Foucault)	10
4. Tidigare forskning	12
4.1 Omsorgen som en förutsättning för utveckling	12
4.2 Omsorgen som försummad och svårfångad	12
4.3 Omsorgens roll i praktiken	13
4.4 Förskolan ändrar karaktär	13
4.5 Omsorgen som sekundär	14
4.6 Lärande för att förvalta kunskapsekonomin	15
4.7 Undervisning och ämnesinnehåll	15
4.8 När omsorg "blir" lärande	16
5. Metod	18
5.1 Metoddiskussion	18
5.2 Urval och avgränsningar	19
5.3 Analysverktyg	20
5.3.1 Diskursordning, intertextualitet och interdiskursivitet	20
5.3.2 Tecknens betydelseskapande process	21
5.3.3 Bearbetning	21
5.4 Etiska aspekter	21
6. Analys & diskussion	23
6.1 Omsorgen som osynlig	23
6.2 Det överordnade lärandet	27
6.3 Den mätbara kunskapen	28
6.4 Förmågor för framtiden	30
7. Slutsats & reflektion	34
7.1 Lärandets instrumentella roll	34
7.2 Omsorgens existentiella roll	35
Referenslista	37

1. Inledning

Uppfattningen om lärande och omsorg som ett sammansvetsat begreppspar är central i dagens förskola och i förskolans läroplan står det att "Utbildningen ska utgå från en helhetssyn på barn och barnens behov, där omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet." (Skolverket, 2018, s.7). Föreställningen om begreppen som delar av en helhet har dock inte alltid varit dominerande utan har konstruerats över tid.

Ur ett historiskt perspektiv är lärande och omsorg frukten av två övergripande idéer vilka varit styrande för uppfattningen om vad förskolan ska innehålla och tjäna till. Omsorgen är sprungen ur en social inriktning i vilken tanken om välgörenhet varit dominerande, medan lärande kan ses som en följd av en pedagogisk inriktning där fokus legat på de pedagogiska och fostrande delarna av förskoleverksamheten (Simmons-Christensen, 1997).

Begreppens väg från att företräda två olika idéer till en gemensam föreställning har inneburit att lärandebegreppet kommit att betonas och värderas alltmer. En följd av lärandets mer framträdande roll är att omsorgsbegreppet har börjat konstrueras i termer av lärande, vilket kan riskera att osynliggöra omsorgen, dess betydelser och de värderingarna som den bär med sig. Något vi vill undersöka närmare. För att till fullo förstå lärandet och omsorgens plats i förskolan är det relevant att förstå hur uppfattningen och betydelsen om begreppen har konstruerats och förändrats genom historien samt hur man kan förstå begreppen idag. Det är också en anledning till varför kommande avsnitt syftar till att redogöra för denna utveckling.

1.1 Två inriktningar växer fram

1800-talet i Sverige var en tid som präglades av stora förändringar, både socialt, politiskt, ekonomiskt och kulturellt. Jordbrukssamhället fick ge vika för industrins framfart och allt fler människor sökte sig till städerna för arbete. Förändringarna blev, ur ett familjepolitiskt perspektiv, fundamentala. Små barn som tidigare tagits om hand hemmavid, blev nu lämnade ensamma när föräldrarna gick till arbetet, ofta så länge som sexton timmar per dygn. För att hjälpa dessa barn av fattiga förvärvsarbetande kvinnor introducerades därför 1854 den första barnkrubban i Sverige (Simmons-Christenson, 1997).

Barnkrubborna erbjöd skydd och tillsyn av barnen men hade i övrigt inget pedagogiskt syfte. Kvinnorna som arbetade där hade sällan någon utbildning och varken lokaler eller sysselsättning var anpassade efter verksamheten. Ofta lät man exempelvis barnen sitta uppradade längs bänkar i timtal utan att aktiveras. En viktig social aspekt med barnkrubborna var dock att där serverades tre måltider om dagen (Lundgren, 2017; Simmons-Christenson, 1997).

Under 1800-talets senare hälft introducerades barnträdgården, "kindergarten" i Sverige. Barnträdgården utgick ifrån kindergarten-grundaren Friedrich Fröbels tankar om pedagogik och hade till skillnad från barnkrubborna ett tydligt pedagogiskt syfte. Enligt denna pedagogik var barns lek vägen till lärande. Leken ansågs livsviktig och något som barn skulle tillåtas ägna sig åt. Barnets självverksamhet och lekens betydelse var därför givna delar av barnträdgårdens pedagogik (Simmons-Christenson, 1997).

Barnträdgårdarna fick inga bidrag för sin verksamhet, varken statliga eller kommunala. Finansieringen skedde istället genom vårdnadstagarnas avgifter. Barnträdgårdarna blev därmed en inrättning för i första hand barn av ekonomiskt välbärgade familjer (Lundgren, 2017).

1.2 Två inriktningar integreras till en

På 1900-talet fortsatte barnkrubban och barnträdgården att fungera som två parallella verksamhetsformer. Den förstnämnda med funktionen av en välgörenhetsinrättning för samhällets mest utsatta barn. Den sistnämnda med syftet att erbjuda pedagogisk uppfostran till privilegierade barn från välbeställda medel- och överklasshem (Josefsson, 2017). De båda verksamhetsformerna skiljde sig dock inte bara åt gällande inriktning och målgrupp utan även i kvalitet. I en rapport som lämnades 1936 beskrevs barnkrubban som undermålig jämfört med barnträdgården och förhållandena i barnkrubban som oacceptabla (Josefsson, 2017; Lundgren, 2017).

Organisationen av barnomsorgen på det här sättet väckte diskussion i samhället och ledde till olika försök att förbättra verksamheterna. Med en ambition att få barn från olika samhällsklasser att förenas samt att motverka växande motsättningar i samhället öppnades 1904 en folkbarnträdgård i Sverige. Folkbarnträdgården skulle inkludera såväl barn från välbärgade hem som barn av arbetarklassen (Hammarström-Lewenhagen, 2013).

1918 bildades Fröbelförbundet som bland annat hade syftet att föra samman barnkrubban och barnträdgården till en enhetlig verksamhet (Hammarström-Lewenhagen, 2013). De två verksamhetsformerna, barnkrubban och barnträdgården, bestod fram till mitten av 1970-talet och gick under denna tid under benämningen daghem (barnkrubba) respektive deltidsgrupp (barnträdgård). Efter att förskolelagen fastställdes 1975 började de istället gemensamt att kallas för förskola (Josefsson, 2017).

1.3 Läroplanens intåg

När förskolans läroplan introducerades 1998 (Skolverket, 1998) markerade det förskolans övergång från socialsektorn till utbildningssektorn. Förskolan kom nu, utifrån ett statligt perspektiv, att betraktas som det första steget i skolväsendet och en del av ett livslångt lärande vilket var ett synsätt som senare skulle komma att få spridning i förskolan. Det var en utveckling som föregicks av den statliga Barnstugeutredningen som initierades av Socialdepartementet 1968 (Josefsson, 2017).

Barnstugeutredningen tillkom under en tid som utmärktes av en konstant efterfrågan på barntillsyn, förväntningar om jämställdhet, barns medborgerliga fostran samt barns skolförberedelse (Hammarström-Lewenhagen, 2013). Efter Barnstugeutredningens och förskolereformens genomförande så samlades daghemmen och deltidsgrupporna under den gemensamma benämningen *förskola*.

Läroplanens intåg i förskolan innebar grundläggande förändringar för förskolans uppdrag och innehåll. Institutionen betraktades nu som det första steget i ett livslångt lärande och i jämförelse med de riktlinjer och styrdokument som innan varit rådande, innebar läroplanen ett annat sätt att se på uppdraget, sin roll som lärare och innebörden av barns lärande i förskolan (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2016).

1.4 En helhetssyn på lärande och omsorg

I den svenska förskolediskursen, men även internationellt, talas det idag ofta om den svenska förskolemodellen som *educare* (education and care). Detta pekar på att förskolan inte bara skrivs fram som en verksamhet för omsorg utan att den alltid ska förstås i relation till lärandet (Folke-Fichtelius, 2008; Halldén, 2007). Begreppet har dock från början en latinsk betydelse – “att sörja för” eller “att ta sig an” (Halldén, 2017, s. 36) – en betydelse som tillskriver *educare* en mer närande innebörd, men som Halldén menar får mindre plats i praktiken då *educare* (education and care) har en mer etablerad position i förskolediskursen. Vidare diskuteras det kring hierarkiska skillnader och värderingar av lärande och omsorg. Johansson och Pramling-Samuelsson (2001) menar att det finns en historia av att pedagogiken värderats högre än omsorgen på så sätt att pedagogiken varit en uppgift för personal med högre utbildning, medan omsorgen varit avsedd för personal med lägst utbildning. Omsorg tycks således mer förknippad med de delar av verksamheten som är vårdande, och mindre med pedagogik (ibid. 2001).

1.5 Hur lärande kan förstås

Den kunskapstradition som präglar läroplanen i både förskolan och skolan idag är synen på barnet som psykologiskt, biologiskt, socialt och kulturellt bunden till sin omgivning – att från den dag som barnet föds så påbörjas en naturlig lust till att lära sig om, utforska och erövra omvärlden (Pramling Samuelsson och Sheridan, 2016). Även de pedagogiska idéer om barns utveckling genom lärande, som framförallt Fröbel och barnträdgårdarna bar med sig i formandet av den svenska förskolan, har än idag bäring. De idéerna handlar om att barn har en inre drift att aktivt söka efter erfarenheter med hjälp av stöd utifrån och att förskolan skall fungera som en utvecklande förberedelse inför skolgången. En pedagogik som sammanfattningsvis syftar till att barns möjligheter till bildning gör att de ges möjligheter till att utvecklas till fria människor (ibid.). En viktig aspekt av lärandeprocessen som än idag existerar är vilken attityd och vilket förhållningsätt man utvecklar till sitt eget lärande. Utifrån detta synsätt hänger barns självbild och dess syn på sig som en lärande människa eller inte, ihop med hur det blivit bemött i sina försök att förstå och erfara världen. En förskolepedagogik som kortfattat går ut på att lära barn att lära, och som därmed kan få livslång betydelse där omsorgs- och lärandedimensionerna går in i varandra och ska ses som en helhet som möjliggör denna process (ibid.).

1.6 Det livslånga lärandet

Förskolans uppdrag beskrivs inledningsvis i läroplanen med följande ord: ”Utbildningen i förskolan ska lägga grunden för ett livslångt lärande.” (Skolverket, 2018, s. 7). Skolverket ger regelbundet förskoleforskningen uppdrag och i läroplanens kompletterande litteratur så beskrivs det livslånga lärandet som en oundviklig individuell process där man lär sig “från vaggan till graven” (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2016, s.12) samt att detta är något som man måste förhålla sig till och förvalta. Vidare menar man att lärandet i förskolan ska generera *nödvändiga* färdigheter, kunskaper och värden för att klara av livets både nutida och framtida utmaningar, samt att de samhällliga förändringar som exempelvis kunskapssamhället innebär, kräver att människor skaffar sig

kommunikativa och sociala kompetenser för att fungera i ett demokratiskt och globalt samhälle. Exempel på sådana färdigheter som den framtida medborgaren anses komma att behöva är samarbetsförmåga, ansvarstagande, flexibilitet, problemlösning och att lära sig att lära, vilka går att finna i läroplaner över hela Europa. Inte minst så måste man utveckla en beredskap att lära för framtiden. Detta livslånga projekt går även att utläsa ordagrant inledningsvis i läroplanen, där det står att utbildningen ska: "... lägga grunden till ett växande intresse och ansvar hos barnen för att aktivt delta i samhället och för en hållbar utveckling – såväl ekonomisk och social som miljömässig." (Skolverket, 2018, s. 5).

Andra lyfter att det livslånga lärandet fungerar som ett led i kunskapssamhället och som en del av en global kunskapsekonomi. Shields (2013) menar att i kunskapssamhället är det utbyte av information, idéer och kunskap samt människans egenskaper och kompetenser som genererar den ekonomiska slagkraften vilket i sig sätter fokus på hur samhället tycker sig bäst kunna förvalta marknadens fördelar – genom utbildning. För att vara framgångsrik i kunskapsekonomin så förespråkas det livslånga lärandet samt betydelsen av att lära sig att lära, vikten av att ha en flexibel och produktiv population som kan skapa, tillämpa och sprida kunskaper och tekniker samt de individuella aspekterna för att jämna ut sociala villkor (ibid.).

Avslutningsvis så kan den rådande synen på barns lärande problematiseras genom att den är mångfaldig och entydig på samma gång. Lindgren (2017) som forskar kring föreställningar och förutsättningar kring barns utveckling menar att nutidens synsätt å ena sidan är heterogen, genom att flera olika teorier och synsätt samsats om synen på det lärande barnet, pedagogiska inriktningar och förskolans form och roll i det, men å andra sidan homogen genom att alla perspektiv och teorier har en sak gemensamt i sin syn på vad det innebär att vara ett förskolebarn, nämligen att det är ett barn i konstant utveckling och lärande.

1.7 Hur omsorgen kan förstås

Omsorg är ett mångfacetterat begrepp och är ett ämne som ännu inte har fått så mycket utrymme i förskolelitteratur samt förskoleforskning, vilket gör det komplext att definiera. I det första kapitlet i antologin *Omsorg på vetenskaplig grund* – en av få litteraturkällor på omsorg i förskolan, så uttrycker man omsorg som en del av pedagogiken och vice versa (Persson & Gustavsson, 2016). Man utvecklar resonemanget till att omsorg å ena sidan kan förstås ur ett pedagogiskt perspektiv där omsorg har med kärlek och ansvar inför, samt att skapa möjligheter till utveckling hos barnet. Å andra sidan lyfter man ett omvårdande och medicinskt perspektiv där man exempelvis betonar omsorgen som förutsättning inte bara för lärande, utan även för läkande. Sammantaget landar de i att omsorgen innehåller många dimensioner och att det är svårt att planera den, då det ofta handlar om abstraktioner i form av medkänsla, ömsesidighet och noggrannhet om barnet, utöver det fysiska omhändertagandet.

Det är, likt den rådande helhetssynen kring lärande och omsorgen, en omsorgssyn som belyser de relationella delarna av pedagogiken och att lärande och pedagogik sker inom ramen av relationer, byggda på empati och tillit (ibid.) Även Josefsson (2018) lyfter att omsorg bör förstås som ett sätt att ta ansvar för den andre och att det är centralt för förståelsen av omsorgsbegreppet. Hon belyser dock att omsorg måste ses som en *förutsättning* för lärande, snarare än som en del av en helhetssyn, då omsorg och dess innebörder inte ges samma villkor som pedagogik och lärande i den rådande synen på lärande och omsorg, och därmed försummas.

Omsorgen kan även förstås som en del av en människosyn och ses i relation till hur samhället ser ut idag. Enligt Halldén (2003) är omsorg något man pratar om skall innehålla kvalitet men att det sällan diskuteras vad denna kvalitet faktiskt innebär. Det samhälle vi lever i idag innebär ett begränsat utrymme för omsorgen och att den sortens folkbarträdgård som fanns under 1900-talets början inte hade varit tänkbar i vår tid menar hon. Genom att problematisera omsorgens roll i relation till inkluderingen av förskolan i skolväsendet anser hon att de individualistiska tendenserna som inkluderingen har burit med sig har lett till en förskjutning - från att tillgodose omsorg i form av praktisk och själsligt omhändertagande, till fokus på barnets livslånga lärande, kompetens och autonoma utveckling. Halldén menar vidare att omsorg måste landa i en filosofi snarare än en politisk retorik där omsorg bör ses, utöver det praktiska omhändertagandet, som en förlängning av hur man ser på människans väsen, där beroende och utsatthet hos människan inte är något som behöver undervärderas, och ställer den retoriska frågan ”Vilken omsorg är möjlig i vår tid?” (s. 69). Möjligheter som är begränsade på grund av hur samhället värderar kompetens och självständighet till skillnad från beroende och utsatthet, och som det därmed påverkar vilka system och förhållningssätt förskolan utvecklar för att sörja för och möta barn.

Omsorgen har ingen given plats i förskolans läroplan, där den sällan står på egna ben utan oftast i relation till andra begrepp. Till skillnad från lärandebegreppet så definieras inte omsorgsbegreppet heller, men nämns under stycket “Omsorg, utveckling och lärande” (Skolverket, 2018, s. 10,13). Inte heller i den löpande texten benämns omsorg för sig utan tillsammans med trygghet som, i likhet med omsorg, vare sig definieras eller tydliggörs. Synen på omsorg som den uttrycks i förskolans läroplan är med andra ord inte entydigt vigd åt något håll, snarare kan man säga att det är otydligheten i hur begreppet skrivs fram som är mest talande för hur omsorg i dagens förskola kan förstås.

1.8 Förskolning och marknadens påverkan

Läroplanens intåg i förskolan har inneburit större fokus på den skolliknande betydelsen som ämnesinnehåll och undervisning bär med sig. Enligt läroplanen så ska det i förskolans utbildning ingå undervisning som “... med läroplanens mål som utgångspunkt och riktning, syftar till utveckling och lärande hos barnen.” (Skolverket, 2018, s. 7). Hela den pedagogiska verksamheten i förskolan sägs stå som “arena” (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2016, s. 109) för undervisning, då lärandet hos barn sker i ett konstant samspel med omgivningen. Undervisning definieras man som situerad och målinriktad från pedagogens sida och som något som bör tillvaratas genom att exempelvis använda måltiderna som ett tillfälle för lärande (ibid.). Med andra ord så förespråkas en pedagogisering av innehållet på förskolan samt barnets tid och uppfattning av densamma.

I en delrapport från Skolinspektionen till regeringen 2017, uttrycks en viss oro från pedagogernas sida att övergången till skolsystemet samt läroplanens målstyrning ska bidra till att “skolifiera” förskolan (Skolinspektionen, 2017, s. 16). Lindgren (2017) är inne på en liknande linje och menar att det har funnits ett (konstant) motstånd mot förskolans skolifiering, men att motståndet förlorade kampen när läroplanen gjorde sitt inträde i förskolan med hjälp av parollen om det livslånga lärandet. Införandet av läroplanen har enligt Lindgren (2017) lett till att leken har fråntagits sin upphöjda position som det viktigaste i en nutida förskolebarndom och istället ersatts av lärande och utveckling. Naturvetenskap och matematik har därmed fått en betydande roll i förskolan (ibid.). Enligt Pramling Samuelsson och Tallberg Broman (2013) kan naturvetenskapens och matematikens framskjutande position i förskolans

läroplan ses som en fortsättning av internationella styrdokument som exempelvis EU:s utbildningsstrategiska mål där språkutveckling, tidig matematik, naturvetenskap och teknik har ett förstärkt fokus. Det tycks alltså som att förskolans utveckling till att bli en del av skolväsendet har kopplingar till en internationell marknadsekonomi och att förskolan utgör det första ledet i ett marknadsorienterat utbildningssystem.

Att förskolan har en central roll i att förbereda barn för livet som effektiva samhällsmedborgare på en konkurrenskraftig marknad, framhålls av Persson (2010) som studerat förskolans inträde i skolsystemet och hur det har positionerat förskolan. Beskrivningar av hur marknadsekonomiska värden och principer fått en allt större inverkan på offentliga verksamheter förs av (Lundahl, Arreman, Holm & Lundström, 2013). Lundahl m.fl. (2013) menar att föreställningen av marknadsanpassningar av det offentliga systemet leder till ett lands ökade ekonomiska effektivitet, existerar i de flesta västländer idag och att en marknadsanpassad utbildning har blivit ett sätt för länder att positionera sig mot varandra.

1.9 Från dåtid till nutid - hur helhetssynen kan problematiseras

Dagens förskola samt synen på lärande och omsorg är med andra ord både en produkt av sin dåtid och sin samtid. Helhetssynen på lärande och omsorg som präglar förskolan idag är, från ett diskursanalytiskt perspektiv, inte sprungen ur ett vakuum. Synsättet om begreppen som delar av en helhet kan betraktas vara konstruerat över tid där inkluderingen i skolsystemet samt olika samhälleliga krafter har varit drivande. Det har bidragit till ett återskapande och skapande av lärande och omsorg som två diskurser som innesluter och utesluter varandra.

Genom att inledningsvis urskilja hur lärande och omsorg förstås, både genom förskolans historiska kontext men även i nutid, så anar vi att det pågår en konstant debatt om begreppens positioner och innebörd. Diskursanalys handlar inte bara om att titta på det som sägs – då att säga något även är ett sätt att inte säga något annat (Billig, 1991, citerad i Bryman, 2011, s. 476). I likhet med den tanken menar vi att det idag går att tala om motsättningar mellan å ena sidan en lärandediskurs och å andra sidan en omsorgsdiskurs, men att den mer rådande diskursen, där helhetssynen synliggör och ger kraft åt lärandet och de värderingar som det bär med sig, riskerar att osynliggöra omsorgen och dess tillhörande betydelser och värderingar. Kritiska röster lyfter att vi bör vara uppmärksamma och lyhörda inför den diskursiva utvecklingen.

Genom att problematisera den rådande helhetssynen på lärande och omsorg ställer vi oss undrande till hur Göteborgs Stads förskolor förhåller sig till begreppen diskursivt i deras mest synliga och kommunikativa plattform, vilket leder oss till vårt syfte med uppsatsen:

2. Syfte & frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka lärandets diskursiva plats i relation till omsorgen i förskolors presentationstexter på Göteborgs Stads hemsida.

Frågeställningar som följer är:

Hur konstrueras omsorg och lärande i presentationstexterna?

Hur konstrueras omsorg i relation till lärande?

Vilka positioner ges omsorg och lärande i presentationstexterna?

Vilka positioner ges omsorg i relation till lärande?

3. Teori

I det kommande avsnittet presenterar vi våra teoretiska utgångspunkter. Vi har valt ett diskursanalytiskt angreppssätt med inspiration från flera olika tänkare inom fältet – ett så kallat integrerat perspektiv som Winther Jorgensen & Phillips (2000) presenterar, för att söka svar på vår forskningsfråga. Diskursanalys innebär mer än att fungera som ett metodiskt verktyg och kan ses som ett helhetsgrepp på forskningsobjektet där teori och metod är sammanlänkande (ibid.). Detta skapar vissa grundläggande villkor för ens sätt att se på vad som är kunskap och hur världen är beskaffad, något som vi följande kommer att utveckla, förklara och motivera för relevansen i relation till vår studie.

3.1 Socialkonstruktivism

Den teoretiska utgångspunkten för den här uppsatsen vilar på en socialkonstruktivistisk grund, vilken kan ses som en gemensam benämning på teorier om hur samhälle och kultur konstrueras av människan i ett ständigt pågående samspel. Det diskursanalytiska fältet är omfattande och består av en mängd tvärvetenskapliga och multidisciplinära ansatser, men fundamentalt för all typ av diskursanalytisk ansats är att den ser på världen som socialt konstruerad och att vårt sätt att tala om den inte är neutral. Vidare innebär det en uppfattning om att det inte är möjligt att betrakta kunskapen om världen som objektiv kunskap. Det man vet om världen är att den inte är en absolut spegelbild av “verkligheten” utan kan istället beskrivas som en produkt av kategoriseringarna som ständigt genomförs (Winther Jorgensen & Phillips, 2000). Med andra ord så finns det ingen självklar sanning, utan omvärlden är något som människan konstruerar och ger betydelser enligt det här perspektivet. Utifrån ett socialkonstruktivistiskt angreppssätt kan alltså helhetssynen som präglar lärande och omsorg i dagens förskola *inte* betraktas som en neutral avspeglning av verkligheten utan som en social konstruktion, något som vi har försökt att fånga genom att beskriva hur innebörden i begreppen har skiftat i betydelser i den historiska bakgrunden vi har tecknat.

3.2 Diskurs som begrepp & diskursanalytiska angreppssätt

Hur en diskurs ska förstås råder det skilda uppfattningar om och diskursbegreppet definieras olika inom olika forskningsdiscipliner och av olika forskare. Ett gemensamt drag är dock idén om att språket är strukturerat i olika mönster som våra utsagor följer när vi agerar inom olika sociala domäner och att diskurser kan beskrivas som “ett bestämt sätt att tala om och förstå världen” (Winther Jorgensen & Phillips, 2000, s.7).

Som inledningsvis beskrevs i den här studien, kan lärandet ses företräda en diskurs och omsorgen en annan. Inom lärandediskursen hägrar idén om utveckling och pedagogikens betydelse för barns uppfostran, medan omsorgsdiskursen har en social inriktning där betydelsen av omhändertagande av barn anses vara det centrala (Simmons-Christensen, 1997). Lärandediskursen kan ses som en effekt av de pedagogiska tankar som introducerades genom Barnträdgårdens verksamhet och omsorgsdiskursen som ett resultat av Barnkrubban, vars verksamhet främst handlade om välgörenhet.

För att tänka kring hur och vilka specifika diskurser får bäring har vi främst använt oss av Laclau och Mouffes diskursteori. Teorin betonar att diskursen konstruerar den sociala världen i betydelse, och att språkets grundläggande instabilitet gör att betydelsen aldrig kan fixeras. När olika diskurser kommer i kontakt med varandra omformas diskurserna eftersom ingen diskurs är ogenomtränglig, centralt inom diskursteorin är därav den diskursiva kampen (Winther Jorgensen & Phillips, 2000). Det innebär att diskurser som företräder olika sätt att förstå och tala om den sociala världen strider mot varandra för att uppnå en hegemonisk position (Bolander & Fejes, 2016), vilket väl överensstämmer med vår intention att undersöka huruvida det går att spåra motsättningar mellan en lärandediskurs och en omsorgsdiskurs i det empiriska materialet.

Vi har även inspirerats av den kritiska diskursanalysen som Fairclough är upphovsman till. I likhet med diskursteorin ser man även inom kritisk diskursanalys på diskurser som något som bidrar till skapandet av den sociala världen, men till skillnad från diskursteorin förstås inte hela den sociala verkligheten genom diskurser eftersom man istället väljer att skilja mellan diskursiva och icke-diskursiva praktiker. En diskurs är ur Faircloughs perspektiv en central variant av social praktik som står i ett dialektiskt förhållande till andra sociala dimensioner. Med andra ord så återskapar och förändrar diskurser kunskap, på samma gång som de också påverkas av andra sociala dimensioner (Winther Jorgensen & Phillips, 2000). Faircloughs ontologi erbjuder en öppnare syn på samhälleliga förändringar och vilka mekanismer som ligger bakom sådana, något vi menar att förskolan konstant står inför och är en del av och därmed är en tankebanan vi vill bära med oss genom studien.

3.3 Antagonism, hegemoni och naturalisering (diskursteori)

Den ständigt pågående diskursiva kampen, det vill säga konflikten om betydelsebildning beskrivs teoretiskt av Laclau och Mouffe som antagonism. Antagonism kan ses som ett pågående "slag" om meningsskapande på en språklig nivå inom det diskursiva fältet, vilket skapar spänningar i relationerna mellan olika diskurser men även inom en diskurs. Antagonism representerar tendenser till instabilitet i diskurser medan begreppet för motsvarande tendenser av stabilisering i diskurser är hegemoni. När möjligheter och utrymme för betydelser reduceras inom en diskurs, eller när motsättningar mellan diskurser upphävs sker en stabilisering, så kallade "hegemoniska formationer" (Bergström & Boréus, 2012, s. 372.).

Begreppet hegemoni har Laclau och Mouffe lånat från Antonio Gramsci som är en stor inspirationskälla för diskursteorin. Gramsci som hade marxistisk utgångspunkt lade till skillnad från sina marxistiska föregångare stor vikt vid idéers roll i hur samhället utvecklas - idéer han menar ligger till grund för de medvetandeprocesser som skapar hegemoni och de maktförhållanden det bär med sig (Winther Jorgensen & Phillips, 2000). Hegemoni och de hegemoniska formationerna kan bäst ses som en "organisering av samtycke" (Barret, 1991, s. 54 citerad i Bergström & Boréus, 2012) och som ett tillstånd där betydelsebildningar, som exempelvis rådande samhällsnormer- och uppfattningar, inte utmanas utan ses som så självklara att de inte ifrågasätts, en så kallad naturalisering av maktförhållanden. Ett exempel på naturalisering av makt är att makt inte behöver utgå från ett mer vedertaget sätt att härska, genom exempelvis fysiskt tvång eller våld, utan att makt även kan praktiseras genom att konstruera medvetandeformer hos människor, som exempelvis "skolsystemets formande av föreställningar och värderingar." (ibid, s. 372). Sammantaget visar detta på den stora betydelsen av maktdimensionen i diskursteorin men även på relevansen för den här uppsatsen när det

kommer till att undersöka hur förskolan skrivs fram och vilka maktförhållanden som teoretiskt kan ligga bakom denna beskrivning.

3.4 Diskursiv och social praktik samt det "kritiska" (kritisk diskursanalys)

Till skillnad från Laclau och Mouffes diskursteori som menar att det enbart är den diskursiva praktiken som är det som ständigt skapar och återskapar världen, så har den kritiska diskursanalysen en mer vidgad syn på hegemonibegreppet samt diskursens roll i hur den skapar världen. Fairclough menar att det går att skilja mellan diskursiva och sociala praktiker och att dessa praktiker inte är låsta utan att de är under konstant förändring, samt i samspel med andra logiker i samhället - att det hela tiden pågår ett dialektiskt samspel mellan de diskursiva och sociala praktikerna (Winther Jorgensen & Phillips, 2000). Vidare menar Fairclough att det diskursiva fungerar ideologiskt och bidrar till produktionen och reproduktionen av ojämlika maktförhållanden. Varvid syftet med den kritiska diskursanalysen blir att systematiskt studera "... de ofta ogenomskinliga orsaks- och determinansförhållandena mellan diskursiva praktiker, händelser och texter och bredare sociala och kulturella strukturer, relationer och processer." (Fairclough citerad i Winther Jorgensen & Phillips, 2000, s. 69).

Denna syn på det skrivna ordet som del av en sociokulturell praktik är inte något vi ämnar undersöka i den här uppsatsen men den särskiljande och dialektiska synen på diskursiv och social praktik är intressant i relation till valet av det empiriska materialet (förskolors presentationstexter). Å ena sidan kan det skrivna ordet i texterna ses i relation till diskursteorins idé om att det pågår en diskursiv kamp med naturalisering av maktförhållanden som följd, något som vi inledningsvis beskrivit går att spåra mellan lärandediskursen och omsorgsdiskursen. Å andra sidan kan det skrivna ordet i presentationstexterna även rent hypotetiskt antingen vara särskild från den faktiska förskoleverksamheten (den sociala praktiken) och enbart vara en diskursiv praktik, men även vara en produkt hämtad och skapad ur den sociala praktiken enligt Faircloughs kritiska diskursanalys. Detta är något som en annan frågeställning kan få lov att undersöka vidare och som vi väljer att lämna hän, men som ändå ger oss mening för att undersöka det empiriska material som vi har valt, då det skapar ett argument av att den diskursiva praktiken både kan ses som skapad ur den sociala praktiken samt vara skapande av densamma. Det vill säga att oavsett hur lärande och omsorg yttrar sig i praktiken så ger Fairclough oss anledning att intressera oss för hur lärande och omsorg uttrycks diskursivt i det empiriska materialet genom att valet av empiri (den diskursiva praktiken) enligt honom även kan ses som en del av hur social och kulturell förändring och reproduktion sker (Winther Jorgensen & Phillips, 2000, s 67).

3.5 Positionering av subjekt (Foucault)

Det finns en rad olika teorier inom diskursanalys som tar sig an frågan hur subjekt formas genom diskurser. Michel Foucault var den tänkare som främst började arbeta med diskursanalysen och hans sätt att se på hur diskursiva positioner och subjektpositioner skapas kan ses som utgångspunkten för diskursanalysens subjektuppfattning (Winther Jorgensen & Phillips, 2000.) Foucault ger inte aktörerna (subjekten) i sig något större utrymme och lyfter att människan som subjekt inte är autonom, det vill säga självständig, utan menar att etablerad kunskap, som är nära kopplat till makt, är det som fungerar

som drivmedel för hegemoniska processer och skapandet av hur människan ser på sig själv och talar istället om subjektpositioner, något som skapas inom ramen av diskurser. Kortfattat kan man säga att det handlar om vad som får sägas och vem som får säga något och att de handlingsutrymmen subjekt har inte är fria då det är diskursivt skapade positioner som styr och begränsar vilka handlingsmöjligheter som ett subjekt ges (Bergström & Boréus, 2012). Vi intresserar oss inte heller närmare för hur subjektpositioner uttrycks i vår undersökning, däremot så menar vi att det är intressant att beakta idén om hur diskursiva positioner i förlängningen påverkar ett subjekts möjligheter till handling och tanke (dels som producent av text men även konsument), samt att det fungerar som ett analysverktyg för att synliggöra hur språket positionerar det Foucault benämner som etablerad kunskap - vilka möjliga positioner lämnas det utrymme till genom den kunskapen om världen som förmedlas i källmaterialet och hur stora eller små är dessa utrymmen?

4. Tidigare forskning

I takt med förskolans förändrade betydelse och utveckling över tid, så har den rört sig från att vara en socialt förankrad verksamhet med fokus på omsorg och fostran, till att bli en pedagogiskt styrd del av utbildningssystemet med fokus på möjligheter till utveckling - via lärande. Begreppen omsorg och lärande har med den här förskjutningen fått förändrade betydelser, innehåll och relevans. Vi vill i det kommande avsnittet presentera forskning som behandlar både hur begreppen kan förstås som en helhet men även enskilt. Då vi inte har kunnat finna så mycket forskning som direkt berör de frågeställningar vi lyfter så har vi även samlat röster inom närliggande fält som även undersöker lärande och omsorg diskursivt eller genom ett maktperspektiv, exempelvis i de högre skolsystemen eller inom utbildningsfilosofi.

4.1 Omsorgen som en förutsättning för utveckling

Ett perspektiv på omsorgens betydelse som det forskas kring är anknytningsteori. Den anses av ledande röster inom svensk psykologisk utbildning och forskning, vara ett av det främsta perspektivet på betydelsen, funktionen och behovet av omsorg och nära känslomässiga relationer för människans psykologiska utveckling (Broberg, Granqvist, Ivarsson & Mothander, 2006). Broberg et al. beskriver att barn ur ett evolutionärt perspektiv alltid knyter an till människor i dess närhet, oavsett om det är god eller dålig anknytning. Omsorgsperspektivet i anknytningsteorin uttrycks genom att en god anknytning är av betydelse och ses sammanfattningsvis som processen när vuxna har ett lyhört och bekräftande förhållningssätt, samt läser av barns signalerade behov och att barn adekvat får dessa omsorgsbehov tillgodosedda (ibid.). Enligt anknytningsteorin är möjligheterna till goda anknytningar förutsättningar för livslånga, väl fungerande känslomässiga inre arbetsmodeller som fungerar som vägledande "kompasser" av hur omsorg, beskydd och närhet kan förstås, vilket i sin tur ses som en förutsättning för barns utveckling av självständighet, självbild och upptäckarglädje (ibid.).

4.2 Omsorgen som försummad och svårfångad

Omsorgen har ett starkt fäste inom svensk förskola, men är trots sitt flitiga användande tvetydigt och svårfångat. Josefssons (2018) avhandling lyfter det närhetsetiska perspektivet och menar att omsorg betyder att ta ansvar för andra och menar likt Halldéns (2003) teoretiska ansats om omsorgens relation till existentiella värden, att barns sårbarhet och beroendeställning är grundläggande för hur drivkrafterna bakom ansvarstagande kan förstås, men att den bilden av barnet (som osårbar) därmed samtidigt osynliggör omsorgen.

Josefsson (2018) lyfter även definitioner av omsorg i relation till den kroppsliga värden och att den är mycket mer än bara det. Hon hänvisar till Szebehelys forskning kring omsorg som menar att omsorg "är praktiska sysslor utförda med noggrannhet och omtanke av en känslomässigt engagerad person" (Szebehely citerad i Josefsson, 2018, s. 37). I den beskrivningen av begreppet går det att utläsa tre betydelser av omsorg; att det är något som görs, att det är något som uppstår i relationen mellan människor och att det finns en kvalitet i det som utförs. Resonemanget utvecklas med att omsorg kan

ses ur ett ideologiskt perspektiv och att "Det uttrycker ett ideal som betonar att omsorg inte enbart kan reduceras till instrumentella uppgifter (arbete) eller till enbart kärlek (känsla), och en ambition att omsorg måste utföras noggrant och omtänksamt." (ibid. s. 37). Vilket Josefsson (2018) menar är ett (av flera) perspektiv som bidrar till att begreppet omsorg är så svårt att förhålla sig till, då det innehåller många olika aspekter.

Avhandlingens resultat behandlar just svårigheten med denna mångtydighet, att pedagoger i förskolan ofta har svårt att både förhålla sig och relatera till begreppet och menar att läroplanens införande och dess förstärkande av det pedagogiska uppdraget tycks ha bidragit ytterligare till denna svårighet (ibid.). Sammanfattningsvis så lyfter Josefsson (2018) att avsaknaden av tydliga definitioner kan ha bidragit till att omsorgsbegreppet ofta tolkas olika av pedagoger och därigenom försummas betydelsen av en trygg omsorg.

4.3 Omsorgens roll i praktiken

Omsorgens roll diskuteras även i relation till det professionella utövandet inom forskningen. Vissa menar att det inte hör till ett professionellt förhållningssätt och att känslomässig distans och fokus på didaktiska förhållningssätt är att föredra (Piper & Smith, 2003). Något som annan forskning problematiserat och undersökt närmare genom att se hur pedagoger istället använde beröring för att skapa relationer och trygghet i förskolan (Cekaite & Bergnehr, 2018). Genom videoobservationer kunde de se att beröring användes i en rad olika sociala områden. De kom fram till att känslomässig, interpersonell och förkroppsligad intimitet anses vara betydelsefull för den socioemotionella utvecklingen hos barn, och menar på att det är viktigt med ett holistiskt perspektiv och att omsorg är av yttersta vikt inom förskolan, och inte bör gå förlorad till förmån för argumenten om professionellt utövande och vikten av didaktiska förhållningssätt.

4.4 Förskolan ändrar karaktär

Förskolans dubbla funktion och helhetssynen på lärande och omsorg inramat i talet om det livslånga lärandet, är något som diskursivt har utvecklats och förändrats över tid. Genom en textanalytisk studie med diskursanalytisk ansats tecknar Hammarström-Löwenhagen (2013) hur den svenska förskolemodellen samt kampen om dess innehåll och organisering har konstruerats mellan åren 1960-1998. Syftet med förskolemodellen är dels att föräldrar ska kunna kombinera förvärvsarbete med föräldraskap, dels att barnen ska få del av en pedagogisk verksamhet av hög kvalitet där leken utgör grunden (ibid.).

Ett av studiens främsta resultat är att det redan på 1960-talet fanns en medveten socialdemokratisk strategi om att förskolan och skolan skulle integreras, vilket fått till följd att förskolan har gått från att betraktas som en del av socialsektorn till att tillhöra utbildningsväsendet. Vidare pekar analysen på hur förskolläraernas kamp för en pedagogisk identitet och skapandet av educare-konceptet fungerat som en praktisk lösning på ett flertal samhällsintressen och värderingar som varit rådande. Det övergripande diskursiva mönstret som konceptet av educare i förskolemodellen vilar på är hur relationen mellan vård, omsorg och lärande som en integrerad och ömsesidig helhet skrivs fram.

Vad som framkommer under den samlade tidsperioden är också en motsägelsefullhet. Det har å ena sidan funnits en kamp inom förskollärarkåren för att förskolan ska tillhöra utbildningsväsendet, å andra sidan har förskolan visat starkt motstånd mot att skolifieras. Vidare har det också funnits ett motstånd från förskollärarkåren mot att tillhöra socialtjänsten, även fast det är från den sociala sektorn som förskolan från början är kommen och där förskolans största fanbärare har funnits.

Sammanfattningsvis så pekar Hammarström-Löwenhagens (2013) avhandling på hur helhetssynen på lärande och omsorg har transformerat förskolan över tid och hon ställer sig avslutningsvis frågande kring hur denna sammansmältning påverkar möjligheterna till att ta den svenska förskolemodellen till nästa steg – att för att teoretiskt kunna utveckla kunskapsbasen kring förstärkandet av lärandet, både känslomässigt som kunskapsmässigt, så bör återigen en mer dikotomiserad syn kring begreppen få ta plats i samhällsdebatten.

Ytterligare diskussioner på hur förskolan har ändrat karaktär förs av Jönsson, Sandell och Tallberg-Broman (2012), som lyfter fram att svenska förskolor karaktäriseras av ett fokus på det livslånga lärandet och aktiviteter som beskrivs som skol-liknande. I en studie där man bland annat intervjuat förskollärare om lärande och omsorg, varnar förskollärare för denna utveckling mot en mer kunskapsinriktad verksamhet. Man menar att betoningen på lärande framför omsorg underminerar andra behov som barnen har och att dessa behov är sådana som förskolan bör kunna möta (Ibid., 2012). Jönsson et. al., (2012) lyfter fram att trots förskollärarnas stora glädje över läroplanen, som statushöjande faktor med en erkännande bekräftelse av förskolepedagogiken, grumlans glädjen över bl.a. för ”förskolning” och de ekonomiska nedskärningarna. Förskolans steg mot att vara en skolverksamhet framhålls också av Löfdahl och Folke-Fichtelius (2014) som menar att det är en följd av att omsorg har gått från att vara ett serviceuppdrag till att användas som ett pedagogiskt redskap .

4.5 Omsorgen som sekundär

Förskoledidaktisk forskning kring hur man talar kring omsorg i förskolan beskriver omsorgen som något förklätt. Löfdahl & Folke-Fichtelius (2014) frågar sig om omsorg har givits ”en ny kostym”, där värden man tidigare tillskrev omsorg nu har förbytt till värden som signalerar vikten av lärande och kunskap. De menar vidare att det finns två huvudaspekter av omsorg – som verksamhet samt omsorg som förhållningssätt eller omsorgsetik. Omsorgsetiska delar benämns förvisso vara av central betydelse, men är svåra att sätta ord på och därmed också problematiska att ringa in när förskolans verksamhet ska dokumenteras (ibid.). Vidare menar de att det finns indikationer på att omsorgsbegreppet i relation till förskolan är på väg att byta position i och med att förskolan väg blir allt mer kunskapsinriktad och allt mindre omsorgsinriktad.

Genom att använda sig av begreppshistorisk textanalys visar Löfdahl och Folke-Fichtelius forskning hur omsorgsbegreppet har ändrat betydelse, från att ha kretsat kring hur förskollärare agerar och förhåller sig till barnen, till att fokusera mer på mätbara aspekter hos barnen. Det främsta resultatet är det som författarna kallar *transformeringsstrategi*, som handlar om att förskollärarna transformerar begreppet omsorg till mer processrelaterade och mätbara termer i form av kunskap och lärande, och att de till synes vardagliga handlingarna som att klä på sig och hygien transformeras till färdigheter som är utvecklande snarare än något omvårdande.

4.6 Lärande för att förvalta kunskapsekonomin

Ur en större kontext, utanför förskolans värld, så lyfter röster i det utbildningssociologiska kunskapsfältet relationen mellan det kunskapsinriktade samhällets fokus på lärande och nyttan som lärandet bär med sig på en ekonomiskt hållbar, samhällelig nivå. En verksamhet som likt förskolan inte varit likställd med skola och undervisning genom historien är fritidshemmet. Holmberg (2018) belyser genom diskursanalys i sin avhandling hur fritidshemmet iscensätts och ger sig själv legitimitet, genom att vara en social inrättning som är med och konstruerar en viss typ av barn – önskvärda framtida samhällsmedborgare. Holmberg landar i att fritidshemmet bidrar till att konstruera barn som "lärande" demokrater där:

Dagens demokratiska ideal används som en legitim mentaliserande styrning av människor i riktning mot ett önskvärt förhållningssätt – till sig själva och till samhället – som inbegriper en lojalitet gentemot den rådande styrningsrationaliteten. (Holmberg, 2018, s. 62).

– en styrningsrationalitet som Holmberg menar bygger på en önskan att skapa lärande samhällsmedborgare som effektivt kan förvalta kunskapsekonomin.

Lärandets funktion i relation till samhällsnyttan och ekonomiska incitament, kan även ses i relation till vilka egenskaper som anses vara nödvändiga för att legitimera det goda medborgarskapet och är något som har förändrats på senare tid. Carlbaum (2012) lyfter detta genom att i sin avhandling ta avstamp i de reformer som skett inom det svenska gymnasiet mellan 1971-2011. Argumentationen kan sammanfattas med att diskursen har rört sig från frigörelse, flexibilitet och det livslånga lärandet, till anställningsbarhet, kompetenser och entreprenörskap – en slutsats som handlar om att det är neoliberala influenser som är i görningen med mekanismen att det är upp till individen själv att se till att man blir inkluderad i det som framställs som det önskvärda medborgarskapet.

En mer utbildningsfilosofisk ansats på vad lärandebegreppet kan ha för betydelse i relation till ett kunskapsekonomiskt perspektiv är att lärande nu har blivit en så stor del av människan och samhället att det ses som en självklarhet, både som styrande och självstyrande funktion (Simons och Masschelein, 2008). Som ledande röster inom utbildningsfilosofisk- och sociologisk forskning menar de att den självstyrande funktionen nu har blivit en del av medborgarskapet – att som medborgare har man i kunskapsamhället inte bara rättigheter och skyldigheter på pappret utan man skall även bidra till samhället i form av prestation utifrån kompetenser samhället värderar som nyttiga. Dessa kompetenser menar de är något som skall utvecklas från början i människans liv, och ligger till grund för att samhällets sociala inrättningar mer och mer präglas av betydelsen av utbildning och lärande, som exempelvis utökade läroplaner och tidigarelagd skolplikt. Avslutningsvis menar Simons och Masschelein (2008) på att dessa olika samlingar av lärande-mekanismer är något som nu existerar även utanför skolsystemet och istället är inbäddade i individen – att lärande är ett kapital som ska tas ansvar för och förvaltas till entreprenörskap och anställningsbarhet.

4.7 Undervisning och ämnesinnehåll

Läroplanens intåg i förskolan har inneburit ett större fokus på den skolliknande betydelsen som undervisning och fokus på ämnesinnehåll i sig bär med sig. Fosse, Lange, Hope Lossius & Meaney (2018) har forskat på förskole- och värdegrundsfrågor och menar att betoningen av införandet av

naturvetenskapligt ämnesinnehåll i utbildningssystem i allmänhet och i förskolan i synnerhet, inte är en slump. De har genom diskursanalys undersökt vad införandet av matematik representerar i den norska motsvarigheten till svenska förskolan – barnehagen. De menar att det finns indikationer på att matematik kan fungera likt en “trojansk häst” (s. 178) som bidrar till att göra barn mer redo för skolan, samt att lärandet får en mer framträdande roll till förmån av leken. Vidare anser de att den här typen av ansats separerar omsorg och lek från lärandet och förstärker bilden av en skolifieringstradition som “självklar” och som del av “sunt förnuft”.

Undervisningens roll samt vilka ämnen man väljer att fokusera på, kan även diskuteras ur ett brett samhällsperspektiv. Bouhali (2015) menar att det finns en önskan att likställa och skapa en standard för vad en bra kunskap och utbildning innebär, som i sin tur har skapat en besatthet av att mäta. Bouhali (2015) som studerar frågor som rör internationella mätinstrument samt utbildningspolicy argumenterar i en antologi att ett utav OECDs främsta verktyg för att styra utbildningspolicies är skapandet av mätningar som PISA (Program for International Student Assessment) och TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). Han belyser mätningars funktion som drivkraft för konkurrens och rationalisering, där hänsyn till kultur, kontext och värderingar inte ges plats, vilket ökar trycket på deltagare att sälla sig till skräet. Parallellt så menar han även det man väljer att mäta, som matematik och naturvetenskap, i sin tur skapar en diskurs av vad som värderas som viktigt - att teknikalitet och teknisk kunskap är det som utgör stommen av ett marknadsstyrt projekt - på bekostnad av ett mer humanistiskt innehåll och vad det genererar för typ av människa. Relationen mellan lärande och marknaden beskrivs avslutningsvis av Bouhali (2015) som att det är frågan om att en neoliberal och hegemonisk ordning som vidmakthålls genom att de styrande organen både uttalar och legitimerar rådande normer, och att de fyller en funktion av att avpolitisera viktiga frågor gällande kapitalismens självklara natur, samt att OECD är en del av den styrningen.

4.8 När omsorg “blir” lärande

Inom forskning på den politiska styrningens påverkan på förskolan så belyses omsorgen och lärandets förändrade betydelse, där man menar att förskjutningen skapar ny mening för de inblandade och att det finns en önskan om att pedagogisera innehållet inbäddat i professionaliseringsdiskursen som pågår i förskolan (Plum, 2012). Studien beskriver att den mjuka styrningsform, som bland annat dokumentationens intåg i skolan kan ses vara en del av, inte bara existerar i det administrativa, utan att den även är inbäddad i den dagliga verksamheten och det humanistiska arv och syn på det *naturliga* barnet som hon menar förskolan består av. Genom diskursanalys på den danska förskoleläroplanen så lyfts konstruktioner av det pedagogiskt önskvärda, i relation till de administrativa reformer som sker där man lägger vikt vid ansvarstagande, transparens och dokumentation. Resultaten sammanfattas med att den professionella förskolepedagogen nu är någon som i sitt dagliga arbete verkar för att optimera den inneboende potentialen och mänskliga naturen av det lärande barnet – att det *naturliga* barnet, nu är det *lärande* barnet och att det nu är en naturlig del av det humanistiska arv som förskolan skall förmedla. Sammanfattningsvis menar Plum (2012) att förskolläraernas pedagogisering av innehållet i verksamheten motiverar ett existensberättigande av professionen och att det inte *bara* blir en fråga om omsorg för barnen.

5. Metod

Vårt intresse för att studera bredare samhällsfenomen relaterat till språkanvändning gjorde det diskursanalytiska angreppssättet på vår forskningsfråga given. I det kommande avsnittet presenterar vi hur vi har gått tillväga för att söka svar på de frågeställningar som vårt syfte bär med sig. I enighet med diskursanalysen tror vi inte att språket återger en given verklighet, men att det har en central roll när det kommer till att forma och konstituera ett perspektiv på världen (Bergström & Boréus, 2012). Då vår teoretiska utgångspunkt är tätt kopplad till vårt syfte samt de grundläggande, filosofiska villkoren som följer med en diskursanalytisk ansats, så fungerar diskursanalysen även som metodisk ram för hur urval och analys av det empiriska materialet sker.

5.1 Metoddiskussion

Tidigare forskning som gjorts på omsorgens utrymme i relation till lärandet inom förskolan kan beskrivas som tämligen begränsad. Den befintliga forskningen kring förskolan tycks i huvudsak vara inriktad på de mer praktisknära delarna av verksamheten, vilket gör att utrymmet för mer abstrakta angreppssätt på lärande och omsorg är relativt litet. Det som kan sägas utifrån den forskning som vi har lyckats finna på området är att lärandediskursen dominerar och är en hegemonisk diskurs som undantränger omsorgsdiskursen, något som vi ville undersöka vidare i textmaterial producerat av förskolorna själva.

Egenproducerat källmaterial var inte helt enkelt att tillhandahålla. Det mesta material där lärande och omsorg uttrycks är oftast riktad antingen till förskolan (som exempelvis läroplanen) eller till de som befinner sig inom ramen för dess verksamhet (utbildare, studenter, anställda, vårdnadshavare och barn). Material som produceras på enskilda förskolor står under sekretess och är enskilt riktade dokument för de som befinner sig där och är inte offentliga. Det vi såg som den närmaste "bryggan" mellan å ena sidan den abstrakta läroplanen och å andra sidan den praktiska förskoleverksamheten var således den öppna kommunikation som förskolor förmedlar via sina hemsidor, på vilka förskolornas presentationstexter av sin verksamhet ingår. Presentationstexterna framstod som särskilt lämpliga för oss att analysera eftersom de inte enbart är rena beskrivningar av verksamheten utan också innehåller beskrivningar av förskolornas värderingar och förhållningssätt, med andra ord en tänkbar plattform för både lärande och omsorg att fritt kunna komma till uttryck.

På Göteborgs stads hemsida finns totalt 568 av Göteborgs förskolor, från samtliga tio stadsdelar representerade. Allt på hemsidan är officiellt material, vilket innebär att det kan läsas av vem som helst. De flesta förskolor som återfinns på hemsidan använder platsen för att beskriva sin verksamhet genom en presentationstext, med undantag från ett fåtal förskolor som inte erbjuder någon sådan typ av information överhuvudtaget. Det vi såg under analysarbetet var att presentationstexterna emellanåt är skrivna på ett likartat sätt vilket kunde tyda på att förskolorna arbetar efter värdegrundsdokument. Framförallt tycks den reviderade läroplanen ha ett stort inflytande på flera av de analyserade texterna, exempelvis skriver man ofta i termer om trygghet vilket är också ett nytt inslag i den reviderade läroplanen. De till viss del generiska framskrivningarna, som präglar en del av texterna, kunde enligt vårt resonemang peka på att en och samma inspirationskälla står bakom. En möjlig orsak till detta kan exempelvis vara att flera förskolor står under samma förvaltning där man gemensamt arbetat fram

vissa riktlinjer med en mer enhetlig form som exempelvis likartad rubriksättning, då detta gick att spåra under vardera stadsdel.

Nackdelar med det empiriska materialet är att vi inte med säkerhet kan veta hur det har uppstått. Vem eller vilka skrev det? Under vilka premisser skrevs det? Skrevs det med eftertanke eller inte? Å andra sidan så ger oss den teoretiska ansatsen god grund att studera text ändå då författarna inte är mål för undersökning utan den diskurs de förmedlar. Ett annat dilemma som ovetskapen kring texternas ursprung skapar är generaliserbarheten av analysen utanför den här studiens ram. Det bästa hade troligtvis varit att vi i studien hade kombinerat metoder samt haft ett större omfång, eftersom det hade givit oss en mer nyanserad bild av hur lärande- och omsorgsdiskurser kan komma till uttryck hos förskolorna själva.

Fördelar med materialet är att det är ett material som är fritt uttryckt, det vill säga det är inte text producerat inom ramen av lag och författningar utan kan ses som ett "frivilligt" material producerat av varje enskild förskola, om än under eventuell samlad inspiration som beskrivet ovan. Avslutningsvis så är det ett offentligt material, kommunicerad genom en samhällelig institution (Göteborgs Stad) vilket ger våra teoretiska glasögon bäring, då de bygger på en bredare idé om att det är strukturer som formar och förändrar samhället, inte den enskilda individen.

5.2 Urval och avgränsningar

För att hitta presentationstexterna som utgör studiens empiriska material gick vi först in på Göteborgs stads hemsida, därefter valde vi fliken "Förskolor och Familjedaghem", följt av fliken "Hitta förskolor". Under "Hitta förskolor" finns möjlighet att välja vilken stadsdel, inriktning samt organisationstyp man är intresserad av att söka efter. Vi valde att endast dela upp sökningen efter stadsdelar eftersom vi i den här studien inte avser att studera varken inriktningars eller organisationstypers betydelse för hur lärande och omsorg skrivs fram i förskolors presentationer av sin verksamhet. Anledningen till att vi valde att dela upp sökningen efter stadsdelar kan beskrivas som praktisk och helt enkelt ett sätt att komma igång med analysen. Vi valde därför ut de fem första stadsdelarna i den ordning som de redan var uppdelade i på hemsidan, vilka var Angered, Askim-Frölunda-Högsbo, Centrum, Lundby och Majorna-Linné.

Under varje stadsdel finns förskolorna listade i alfabetisk ordning, vi gick igenom dessa metodiskt i denna ordning vilket var helt och hållet en praktisk lösning. Genom att gå in på respektive förskola navigerades vi sedan vidare till dessa förskolors kontaktinformation, där det fanns möjlighet att gå vidare till förskolans webbplats. På de flesta av förskolornas webbplatser finns en flik som heter "Vår förskola" vilken tog oss vidare till själva presentationstexten. En del förskolor hade ingen sådan flik, i dessa fall navigerade vi oss på egen hand runt på förskolans hemsida för att hitta presentationstexten. Som nämndes ovan hade inte alla förskolor någon utförlig beskrivning av sin verksamhet och några hade ingen presentationstext alls, i dessa fall valde vi att gå vidare till nästa förskola i den alfabetiska ordningen.

Inledningsvis var vår intention att analysera presentationstexter från samtliga stadsdelar, men vi insåg längre fram i analysen att det materialet vi hade var tillräckligt för att ge oss en uppfattning om hur förskolorna beskrev sin verksamhet och att mer material inte tillförde något nytt utan snarare byggde

på (bekräftade/förstärkte) det material vi redan hade. Totalt analyserades 76 presentationstexter från de nämnda stadsdelarna, vilket inte var samtliga förskolor i dessa stadsdelar utan alltså de antal vi ansåg var nog för att uppnå en mättnad i materialet.

5.3 Analysverktyg

Inom diskursanalysen ges inga konkreta verktyg för hur själva analysarbetet ska gå tillväga. De olika författarna som vi lyfter i det teoretiska avsnittet ger alla någon idé för hur man kan arbeta, där exempelvis Faircloughs kritiska diskursanalys ger mer konkreta lingvistiska verktyg än Laclau och Mouffes diskursteorier, vilken snarare hjälper forskaren att identifiera diskurser som abstrakta storheter (Winther Jorgensen & Phillips, 2000). För att fånga in diskurserna om omsorg och lärande i materialet så fungerade våra teoretiska utgångspunkter och de medföljande idéerna om den diskursiva kampen, diskursformationer, instabiliteten (antagonism) inom och stabiliseringen av dessa (hegemoni), neutraliseringen, skillnaden mellan diskursiv och social praktik, dess medföljande kritiska ansats samt skapandet av subjektpositioner som övergripande inspiration. Utöver helhetsgreppet som den teoretiska genomgången har gett oss så har vi även inspirerats av vissa mer analysnära begrepp från både Fairclough och Laclau och Mouffe, vilka redogörs för nedan.

5.3.1 Diskursordning, intertextualitet och interdiskursivitet

Diskursordning är ett av Faircloughs begrepp som haft stor betydelse för oss i den här studien och har hjälpt oss att sätta ramen för analysen. Diskursordning handlar om att se på hur skilda diskurser som till viss del rör sig på samma arena strider för att sätta sin prägel på arenans innehåll (Winther Jorgensen & Phillips, 2000). Under förstadiet av studien, som präglades av mycket inläsning och research kring hur forskning och studentlitteratur talar om lärande och omsorg, så pekade både "talet om" dessa begrepp samt forskning i ämnet, på att det är diskurser som kämpar om att definiera lärande och omsorg på sina olika sätt. Därmed har idén om diskursordningar sedan fungerat som analysverktyg när vi utforskat vilka positioner lärande och omsorg ges i förskolornas presentationstexter.

Ytterligare centrala begrepp i den kritiska diskursanalysen som hjälpt oss är intertextualitet och interdiskursivitet. Intertextualitet innebär att man genom studiet av hur texter bygger på andra texters diskurser kan få syn på hur diskurser förändras och reproduceras (Winther Jorgensen & Phillips, 2000). Att fokusera på intertextualitet har hjälpt oss att se vilken påverkan exempelvis läroplanen har haft för lärande- och omsorgsdiskursen.

Interdiskursivitet handlar om hur diskurser uttrycks inom och mellan skilda diskursordningar. Om diskurserna i en diskursordning blandas med varandra på ett nytt och komplext sätt kan det tyda på att samhällsprocesser håller på att förändras. Om en diskursordning består av flera diskurser och sammansättningen är av ett mera vedertaget slag, så tyder det däremot på att den dominerande diskursordningen och sociala strukturer upprätthålls (Winther Jorgensen & Phillips, 2000). Vi har genom användandet av interdiskursivitet kunnat se hur diskurserna lärande och omsorg etablerats på olika sätt i förskolornas texter. Medan diskursen om lärande kan beskrivas som stabil och dominerande tycks det som att diskursen om omsorg är utsatt för fler genomströmningar och står under större påverkan från andra diskurser, den är med andra ord inte lika stabil.

5.3.2 Tecknens betydelseskapande process

Laclau och Mouffes diskursteori är som nämnt inte utvecklad för att ge en grund till konkreta empiriska analyser utan snarare som teoretisk ram för att efter kreativ förmåga hjälpa forskaren att "se" den diskursiva kampen om betydelsebildning av tecken (både som term för något och tankeinhåll) (Winther Jorgensen & Phillips, 2000). Dock så kan man även använda deras begreppsapparat som verktyg och vi kommer här inte ge en full beskrivning av dessa, dock så är det värt att lyfta några som har följt med oss mer än andra i analysarbetet.

För att beskriva diskursers innehåll så lyfter diskursteorin exempelvis "element", vilka är de tecken som det råder en kamp om och som belyser mångsidigheten som går att finna i diskurser. "Flytande signifikanter" är tecken som är särskilt öppna för olika betydelser. För att beskriva diskursers uppkomst och stabilitet så nämns exempelvis "moment" som är tecken vars betydelse det inte råder någon kamp om, det vill säga så har en fixering av betydelser skett. "Artikulation" är processen där olika tecken sammanfogas till en diskurs, det vill säga hur diskurser konstrueras. "Nod" är tecken som spelar en särskild roll i en diskurs, samt avslutningsvis "mastersignifikant" - tecken som står som en överordnad funktion och skapar en logisk kedja som "härskar" över andra tecken (Bergström & Boréus, 2012).

5.3.3 Bearbetning

Först delades källmaterialet upp oss emellan, där vi utifrån vår teoretiska ram och tillhörande begreppsapparat noggrant läste igenom texterna först var för sig, sedan "varandras" och avslutningsvis gemensamt, för att så många nyanser i materialet som möjligt skulle bli synliga. Vi markerade ord, meningar och nyanser genomgående i relation till vad som kan tolkas som en lärandediskurs respektive en omsorgsdiskurs eller som en gemensam. Med hjälp av Faircloughs och Laclau och Mouffes olika sätt att tänka kring innehåll i empiri så kunde vi urskilja repetitiva och representativa mönster i texterna som vi presenterar som olika teman i det nästkommande avsnittet. Enligt Winther Jorgensen och Phillips (2000) kan tematisering ses som kodning av textfragmenten som man ordnar i olika kategorier, där man även ska försöka att vara öppen för kategorier även utanför ens egna teoretiska ram, något som vi tolkar som att det finns en öppenhet inför hur man som forskare griper an källmaterialet.

5.4 Etiska aspekter

Enligt Bryman (2011) utgör grundläggande etiska frågor frivillighet, integritet, konfidentialitet och anonymitet för de personer som är direkt inblandade i forskningen. Den här studien utgår endast från offentligt textmaterial som finns att tillgå på Göteborgs Stads hemsida så det finns inga etiska hänsynstaganden i ren bemärkelse men vi har trots det valt att anonymisera förskolorna vars presentationstexter vi analyserar, för att i största möjliga mån respektera ovan nämnda etiska frågor och göra det så svårt som möjligt för andra att identifiera enskilda förskolor. Däremot så går det att

etiskt reflektera kring de epistemologiska frågorna, forskarens roll samt frågor gällande validitet och reliabilitet när man gör en diskursanalys.

Ett stort problem inom alla socialkonstruktivistiska angreppssätt är problematiken med forskarens roll och synen på vad som är kunskap – hur kan man se de resultat och konstruktioner av världen man i egenskap av forskare skapar som mer “sanna” än andra konstruktioner av världen? Syftet och utgångspunkten med en diskursanalys är dock inte nå en verklighet, utan att komma “bakom” den och se vilka sanningsanspråk det är som dominerar. Därav är det just diskurser man som forskare vill analysera (Winther Jorgensen & Phillips, 2000). Även om problematiken filosofiskt är svår att lösa så kan man som forskare med diskursanalytisk ansats hålla fast vid att det just är de teoretiska glasögonen man tar på sig vid studerandet av empiri som analyserar och inte ens “vanliga” förståelse av världen, varvid användningen av teori och metod måste användas försiktigt och noga (ibid.), dock så måste man som forskare hela tiden förhålla sig till frågan vilken relation man själv har till de diskurser man ämnar analysera.

När det kommer till validitet och reliabilitet inom kvalitativ forskning så menar Bryman (2011) att även om mätning inte är främst intressant för många kvalitativa forskare så går det att applicera begreppen med något annorlunda innebörd och med olika betoning på intern och extern validitet samt intern och externa reliabilitet. Den interna validiteten bedöms ofta som hög inom kvalitativ forskning då den förutsätter en överensstämmelse vad gäller det man observerar och ens teoretiska ram. Då vi har ett syfte tätt knutet till teori och metod menar vi att den interna validiteten är bra. På frågan om det går att generalisera vår studie (extern validitet) så kan det dels vara ett problem då urval är begränsat samt att det vi undersöker är komplext och abstrakt. Den externa validiteten kan dock betraktas som ett icke-problem, då det är en mer abstrakt frågeställning kring diskurser vi vill lyfta och inte en konkret (och mätbar) verklighet (Bryman, 2011). Vad gäller den interna reliabiliteten, det vill säga om man inom ett forskarlag ser och tolkar empiri likartat kan i vårt fall tolkas som hög, då vi gemensamt arbetat med uppsatsen från grunden samt gemensamt presenterat den teoretiska och metodiska ramen så kan man anta att vi är kalibrerade i vårt dekonstruerande arbetssätt på källmaterialet. Den externa reliabiliteten, det vill säga om en studie går att replikera är ofta svår att uppfylla inom kvalitativ forskning, något som man försöker motarbeta genom att vara så genomskinlig som möjlig i sitt tillvägagångssätt (Bergström & Boréus, 2012).

6. Analys & diskussion

I det kommande avsnittet presenteras våra resultat i form av analys och diskussion löpande. Vi har i de föregående avsnitten presenterat teori, forskning och metod, vilka i analysarbetet har fungerat som glasögon för att synliggöra och belysa olika diskursiva teman i texterna.

Våra frågeställningar har hjälpt oss att återknyta till det övergripande syftet med studien där vi har ställt oss undrande till lärandets diskursiva plats i relation till omsorg. Våra frågor som drivit analysarbetet är därmed: Hur konstrueras och positioneras lärande och omsorg i källmaterialet? Vilka diskurser reproduceras i texterna vi har analyserat?

Efter genomgången källmaterial så har fyra teman utkristalliserats som samlar en eller flera aspekter av hur lärande och omsorg kan förstås mot kulissen vi har målat fram. Vi har valt att presentera de teman som har varit mest framträdande och de har fått sina rubriker utifrån det vi ser som mest representativt för innehållet:

Omsorgen som osynlig
Lärandet som överordnat
Den mätbara kunskapen
Förmågor för framtiden

6.1 Omsorgen som osynlig

Kännetecknande för förskolornas texter är frånvaron av omsorg. Utsagor där omsorgsrelaterade begrepp nämns explicit förekommer mycket sällan och överlag är det svårt att se vad i texterna som avses vara omsorgsbeskrivningar. Omsorgens utrymme tycks således vara mycket begränsat.

Barnens behov är viktiga - men vilka behov talar man om?

Återkommande i texterna är hur man uttrycker barns behov som viktiga. Därvid är det ofta tal om barns behov i relation till sysselsättning, prestationsinriktad utveckling och lärande. Samtidigt talas det mycket litet om barns välbefinnande och sinnliga, känslomässiga eller omsorgsrelaterade behov. Ett citat som exemplifierar hur behov skrivs fram är:

En av våra viktigaste uppgifter som pedagoger är att ta tillvara barnens tankar, intressen och behov. Vi utforskar tillsammans med barnen och gör gärna experiment. Vi väcker lust att lära. (3.B)

Citatet visar att en av förskolans viktigaste uppgifter är att ta tillvara barnens tankar, intressen och behov. Behov, tankar och intressen konkretiseras som att utforska och göra experiment. Genomgående för flera av beskrivningarna av behov är vidare att behov kopplas ihop med en fysisk miljö eller ett

fysiskt rum, vilket visar att behov tycks ha en praktisk innebörd och att det även verkar betraktas som något som kan tillgodoses genom yttre ting som inredning och möbler.

Det sätt man skriver fram behov i relation till lärande kan ses i ljuset av det förhållningssätt som präglar förskolan och läroplanen idag där lärande framskrivs som en av pusselbitarna för en gynnsam utveckling och som en del av en naturlig och ofrånkomlig process. Kopplingen av barnets behov till lärandeprocesser kan problematiseras som ett osynliggörande av andra, mindre nyttoorienterade, sätt att se på rollen som behov spelar i barns liv. Det förekommer även citat där det talas om omsorgen som en känsla, men dessa citat är ovanliga:

Vi är ute mycket eftersom vi tror att barn, och även vuxna, mår bra av att vara ute. (4.E)

Citatet pekar på omsorg i termer av barns och vuxnas välmående och är ett exempel på när omsorgen verkar vara tillräcklig i sin egen rätt. Dock så är det ett tydligt genomgående tema att denna typ av citat tillhör undantaget, dels genom dess betoning på ett ombesörjande men även genom att det lägger fokus på att "bara vara".

Sammanfattningsvis kan man hålla fast vid att barns behov är ett centralt tema i förskolan, där behov beskrivs som något praktiskt som kan ombesörjas med fysiska ting. Barnets inre behov får ingen plats så länge det inte kan motiveras eller stå i relation till lärande. Känslor utan mål eller riktning fyller således ingen funktion och blir därmed osynliga i förskolans diskurs, vilket kontrasterar mot föreställningen om omsorg som ett själsligt omhändertagande där beroende och utsatthet ingår utan att behöva värderas (Halldén, 2003). Vad texterna pekar på är också att betydelsen av omsorg, som den formuleras av förskolorna, i många fall har reducerats till att handla om instrumentella uppgifter, vilket samtidigt indikerar att känslor och ambitionen om en omtänksamt och noggrant utförd omsorg gått förlorad. Enligt Josefsson (2018) är det svårt att förhålla sig till omsorgsbegreppet just för att innehåller så många betydelser.

Den diffusa omsorgen

Ett mönster som kännetecknar förskolans presentationer är att idén om omsorg underordnas lärandediskursen samt att ordet omsorg inte nödvändigtvis tillhör omsorgsdiskursen och fokuserar på nuet, utan relateras till idén om utveckling och lärande och på så sätt är framåtsyftande. En annan tydlig tråd för många av texterna är att vad vi uppfattar som omsorgsaspekter beskrivs i termer av trygghet.

Känslan av trygghet är grunden för hela verksamheten och barnens möjligheter till utveckling. Trygga barn kan leka, utvecklar samspel och kamratskap, tar in omvärlden och lär sig. (5.F)

Skiftningen från omsorg till trygghet kan kopplas till den reviderade läroplanen, där trygghet har fått ett större utrymme samtidigt som innebörden av ordet inte definieras. Vi menar att texterna, genom att tala om omsorg och trygghet utan att ge begreppen innehåll, reproducerar läroplanens förändrade idé om omsorg. Huruvida trygghet exempelvis handlar om att barnen ska vara skyddat från förövare eller om barnets inre känsla av trygghet framgår inte. Då ordet inte definieras kan det tolkas olika, vilket ger citatet olika betydelser beroende på vem det läses av.

Avslutningsvis så har vi även kunnat utläsa att i de fall där tryggheten faktiskt definieras och ges innehåll, så är det i relation till lärande. Känslan av trygghet definieras alltså i termer av självkänsla, mod att våga säga sin mening, upplevelse av att vara bekräftad och allas lika värde. Dock avslutas citatet med att man beskriver att syftet med trygghet är att barnen ska kunna ta in omvärlden och *lära sig*, vilket indikerar att trygghetens utrymme måste motiveras med målet om att lärande ska ske.

Omsorgen får inte stå själv

Ett genomgående drag i texterna är att när omsorg väl nämns så får den sällan stå själv och nämns ofta i relation till eller som en del av något annat. I ett flertal av de analyserade texterna används citat som är hämtade direkt från förskolans läroplan där omsorg och lärande skrivs fram som delar av en helhet. Till skillnad från lärandet som sedan vidareutvecklas och tydliggörs på fler ställen i texten så är detta dock ofta det enda tillfället där omsorg nämns. Även om några av texterna innehåller mer utvecklade beskrivningar av omsorg, så talar inte heller dessa om omsorg som något som kan stå på egna ben:

Denna pedagogiska filosofi (Reggio Emilia) står för ett pedagogiskt arbetssätt, förankrat i en djup humanistisk livshållning som bygger på en stark tro på människans möjligheter, en djup respekt för barnet samt en övertygelse om att alla barn föds rika och intelligenta och med en stark inneboende drivkraft att utforska världen. (3.H)

Å ena sidan talar man här om en humanistisk livshållning och djup respekt för barnet som kan tolkas som en mer omsorgsfull barnsyn, å andra sidan så får omsorgen inte lov att stå själv utan existerar i "möjligheten" att en utveckling sker och i samband med övertygelsen om barns naturliga utgångspunkt. I vissa av texterna framträder också mönster av att tala om omsorg i relation till lärande och en förskola uttrycker exempelvis:

Vår ambition är att skapa en förskola som präglas av ett omsorgsfullt lärande och en gedigen kunskap om hållbar utveckling. (2.I)

Formuleringen om att man präglas av ett "omsorgsfullt lärande", visar på att förutsättningen för att omsorg får ta plats är att omsorgen ges en ny och viktigare innebörd. Att tala om hållbar utveckling är också ett mönster som upprepas genom texterna, men närmare förklaringar av vad som avses med hållbar utveckling ges mycket sällan. En anledning skulle kunna vara att de politiska målen i styrdokumentet inte översätts utan kopieras in i förskolornas presentationer utan större eftertanke. Det är dock ett riskfyllt drag, för även om orden kan verka oskyldiga i sig själva så kan de bidra till att förtränga och ibland till och med ersätta omsorgsdiskursen.

Sammanfattningsvis är omsorgen ett begrepp som genomgående positioneras i relation till betydelser som ligger mer nära lärandet, men det konstrueras också som en del av lärandet. När lärande överskuggar omsorgen så mister den inte bara sin position, också dess innebörd får en annan mening. Omsorg handlar inte längre om att bemöta barnet och om förskollärares ansvar att förhålla sig till ett barn som är sårbart och i beroendeställning, vilket enligt Josefsson (2018) är innebörden av ett närhetsetiskt perspektiv på omsorg. Likt resonemanget som förs av Löfdahl och Folke-Fichtelius (2014) så transformeras omsorg här istället till att handla om sådant som kan mätas och går att relatera till lärande och kunskap – eller som i citatet ovan till hållbar utveckling.

Omsorgen som vag och obestämd

En iakttagelse i arbetet med att se hur omsorg konstrueras och positioneras har varit att vi också kommit på oss själva med att "leta" efter omsorg eller omsorgsrelaterade betydelser. Omsorg nämns i princip aldrig i presentationstexterna, inte ens implicit, vilket gjort det svårt att veta om de beskrivningar vi tolkat som omsorg faktiskt är omsorg eller om de står för något annat. Utmärkande för talet om omsorg, till skillnad från talet om lärande, är att man sällan talar om barnet subjektivt i förhållande till omsorg. Ett fåtal undantag skiljer sig dock från mängden:

Förskolor som beskriver att de tar barnets perspektiv och att omtanke, hänsyn och engagemang är viktigt för att bemöta barnet och för att göra verksamheten meningsfull för alla barn.

Barnet är i första hand en människa, i andra hand ett barn. Därför är det viktigt att pedagogen lyssnar på barnet och tar hänsyn till det som en vuxen. (5.P)

Vidare finns det ett mindre antal förskolor där omsorg definieras utifrån värdeord som respekt, empati och stöd. I en förskola beskrivs exempelvis omsorg som ett sätt att stötta och hjälpa barn att utveckla sin självkänsla (5.F), vilket kan relateras till anknytningsteorin där möjligheten till goda anknytningar bland annat beskrivs som ett sätt att möta barns behov av omsorg, och som förutsättning för utvecklingen av barns självbild. Endast en av de studerade förskolorna nämner explicit anknytning som något som värderas som viktigt. Förskolan i fråga beskriver anknytningen mellan barnet och förskolepersonalen som ett viktigt fokus för att skapa trygghet för barnen. Ytterligare ett unikt fynd i materialet är den förskola som använder ordet kärleksfull i beskrivningen av sin verksamhet:

Pedagogerna på (1.G) ska tillsammans med föräldrarna sträva efter att utforma en förskolemiljö som ger barnen en kärleksfull, trygg och stimulerande miljö att vistas i.

Exemplet är ovanligt på så sätt att den beskriver förskolemiljön genom abstrakta ord som kärleksfull, trygg och stimulerande. Abstrakta ord kan kopplas till omsorgen och tycks i det övriga materialet ofta inte vara tillräckliga om de inte går att förankra i praktiken. Det är till exempel vanligare att omsorg beskrivs i relation till aktiviteter som innebär att man "gör" omsorg istället för att omsorg bara får vara en känsla.

Avslutningsvis kan sägas om omsorgen att den syns, men i väldigt liten utsträckning. De få gånger som den går att se, säger mer om dess osynlighet än dess synlighet. Beskrivningar av omsorg som att "bara" vara, att "bara" må bra och att "bara" finnas till här och nu, är mycket sällsynta. Omsorg som en del av något lärande relaterat eller som ett medel för att nå ett framtida mål, är däremot mycket vanligt förekommande.

6.2 Det överordnade lärandet

Vad tillskrivs värde?

Lärande som ett överordnat begrepp är genomgående i materialet och ofta tycks det som att andra begrepp måste relateras till lärandet för att få ett värde. En förskola beskriver exempelvis att de utformat en gemensam barnsyn som går ut på att barn är kompetenta individer med olika förmågor och känslor, vilket är en utsaga som indikerar att känslor får sin mening först när de kan kopplas till kunskapsrelaterade aspekter. Något annat som framkommer i materialet är att läroplanens inflytande skrivs fram som betydelsefull till och med för utemiljön:

Vi strävar efter att i utemiljön kunna erbjuda barnen alla delar av förskolans läroplan. (1.K)

Formuleringen visar på ett instrumentellt sätt att beskriva omgivningen och göra den värdefull, samtidigt som det även synliggör läroplanens kraft och inflytande. Utemiljön framstår som i särskilt behov av att förklaras i materialet och formuleringar om att utemiljön ska fungera som en miljö för lärande är återkommande.

Förskolan har flera olika rum där vi använder rummen för olika aktiviteter anpassade till barnen, detta resulterar till en fin lärmiljö för både barn och vuxna. (1.C)

Genom att konstruera hela den fysiska miljön som en "lärmiljö" ges rummen en tydlig position av att vara av värde. Rummen är inte bara rum - utan rum som ger möjligheter till att ett lärande kan ske. Ytterligare en aspekt är att de vuxna involveras ordagrant. Det kan indikera att grundtanken är att kommunicera att det är en fin miljö att vistas i men att verksamheten ges större betydelse genom att vara en lärande miljö. Något som också beskrivs vara i behov av rättfärdigande genom lärande är estetiken:

Språkutveckling, delaktighet och estetiska läroprocesser är förskolans bärande idéer. (1.P)

Att estetiken skrivs fram som en av förskolans viktigaste idéer kan visserligen uppfattas som att man ger estetiken en framskjuten och viktig funktion. Samtidigt så får den genom att beskrivas som en läroprocess, istället för bara en aktivitet, en förändrad betydelse. Estetiken blir därav något mätbart som går att bedömas och utvecklas. Enligt Löfdahl och Folke-Fichtelius (2014) kan transformationen av omsorgsbegreppet till mer processrelaterade och mätbara termer i form av kunskap och lärande, leda till att omsorgsrelaterade handlingar transformeras till färdigheter som är utvecklande snarare än omvårdande. När lärandet används som en värdeindikator torde med andra ord innebära att det finns en överhängande risk för att även andra diskursers innehåll omvandlas.

Förskolning

Talet om förskolan som förberedelse för en fortsatt skolgång är inget som uttalas explicit i någon stor utsträckning i materialet, däremot genomsyrar det en stor del av presentationstexterna i implicit mening. Att läsa sagor beskrivs av en förskola som ett arbete för att träna inläring, fantasi, språk och koncentration. Samma förskola försäkrar även att sagorna berör ämnen som begreppsuppfattning,

matematik och etik. Därutöver visar materialet att vuxenstyrda och målinriktade aktiviteter framställs som valmöjligheter för barnen, samtidigt som valet att inte göra något alls ofta framstår som helt frånvarande.

Barnen kan välja mellan att ägna sig åt praktiska vardagsbestyr, experimentera med olika geometriska former, öva sig i matematik eller på att läsa och skriva. (2.G)

Ytterligare tecken på skolans inflytande vad gäller förskolans verksamhet kan anas genom de hänvisningar till skollagen och/eller förskolans läroplan som återkommer genom förskolornas presentationstexter, ofta med medföljande löften om att utveckla barnen med hjälp av skolämnena:

Vi arbetar utifrån skollagen (Skollagen 2010:800) och Läroplan för förskolan (SKOLFS 2018:50). Det säkerställer att vi ger barnen möjlighet att utveckla samspel och samarbete, miljö och natur, teknik och matematik, skrift och språkutveckling och motorik för att bara ta några exempel. (4.D)

Att förskolan blir mer skolliknande menar Tallberg-Broman (2012) är karaktäriserande för den svenska förskolan och är något som framkommer även här.



6.3 Den mätbara kunskapen

Ett genomgående tema i materialet är hur mätbar kunskap och vetenskaplighet tillskrivs värde och utrymme. Den ökade betydelsen och nyttan av mer mätbara och naturvetenskapligt inriktade ämnen gör att matematik, natur och teknik ges mer plats i förskolans verksamhet vilket syns tydligt i texterna. Humanistiska ämnen lyfts men som beskrivet i tidigare analys, ofta som ett verktyg för ett mål eller i relation till lärande och nästan aldrig utan att stå i relation till något mer naturvetenskapligt ämne.

Experiment, utforskande och hypoteser

Förskolornas presentationer innehåller många exempel på det vi här vill kalla en vetenskaplig diskurs. Det handlar om att till synes vardagliga aktiviteter såsom funderingar, lek och vuxet stöd beskrivs och motiveras med termer lånade från en vetenskaplig begreppsapparat. Omskrivningar med en instrumentell prägel fungerar som ett sätt att berättiga dessa aktiviteter, det vill säga att de fungerar som medel för ett mål. Även hur förskolorna väljer att positionera vetenskapliga begrepp i relation till lärandet, som exempelvis när lek omskrivs till en konstruktionslek, som i sin tur uppmuntrar till lärande, tyder på att den vetenskapliga diskursen fungerar som en motivator för aktiviteternas värde. Ett citat som exemplifierar hur den vetenskapliga diskursen används för att motivera innehållet i förskolan nytta är:

Barnets utveckling står i centrum och våra pedagoger använder leken som metod och naturen som referensram när de hjälper barnen att inhämta kunskaper. (5.H)

Dels är språket i sig akademiskt men ur ett större perspektiv kan det även ses som att pedagoger och barn ges en instruktionsbok i hur utveckling och inhämtande av kunskaper sker. Relationen mellan lärandet och den vetenskapliga diskursen exemplifieras här:

På vår gård finns en teknikpark som barn och pedagoger skapat tillsammans. Här väcks lust att lära. (3.A)

Citatet är mångbottnat på flera sätt. Dels så har man gjort om barnens lekmiljö till en teknikpark, men sedan är relationen till lärandet så pass stark att teknikparken väcker lärandelusten, vilket för oss in på konstruktionen av det naturliga lärandet som är en del av den oundvikliga livsprocessen. Det man *inte* säger här är att det dels finns andra saker som kan väcka barns lust att lära, såsom känslor, närhet eller bara att få göra något för nöjets skull, men även att dessa kan få existera i förskolan utan att för den sakens skull väcka något alls, mer än att få lov att finnas utan mål. Ett annat exempel som kärnfullt visar på hur man talar om pedagogernas roll och barns funderingar är:

Vi vuxna är medforskande pedagoger, där barnen och vi tillsammans testar våra hypoteser. (3.H)

Här talar man om både barn och vuxna som forskande och hypotesprövande individer, vilket både kan ses representera en idé om en vetenskaplig diskurs men även den om att ett förvetenskapligande av förskolan sker som en följd av betydelsen lärandet ges generellt. Vad som inte nämns är förskolans omsorgsrelaterade dimension, där vuxna skulle kunna ses som stöttande pedagoger som tillsammans med barnen samtalar och prövar funderingar.

Matematik, Natur och teknik i fokus

Ytterligare ett spår vi kan följa under temat om den mätbara kunskapen är själva innehållet i det man berör i förskolans verksamhet. Naturvetenskapliga ämnen som matematik-, natur- och teknikkunskaper uttrycks genomgående i materialet, men även närliggande kunskaper som ofta ingår i en mer positivistisk tanketradition såsom logik, intar en central plats när förskolorna presenterar sin verksamhet.

Kreativiteten och fantasin är lika viktiga som logiken. (2.A)

Här tillskrivs kunskaper som kreativitet och fantasi värde (trots att de inte är mätbara) men endast i underordnad relation till logiken då den är måttstocken de jämförs med. Det vill säga att när man säger att något är ”lika” viktigt som något annat så gör man det som är det man jämför med till norm, och det andra till ”avvikande” och inte lika normativt. Det kan relateras till Bouhalis (2015) resonemang om att det man väljer att mäta, som naturvetenskapliga ämnen, blir de ämnen som anses mer värdefulla, vilket i sin tur leder till att humanistiska ämnen och de värden de bär med sig blir underordnade genom av att vara mindre värda. En idé som relationen begreppen emellan i citatet representerar. Natur- och teknikfrågor intar genomgående en central plats när förskolorna presenterar vilka ämneskunskaper de vill förmedla till förskolebarnen.

Vår målsättning på förskolan är att alla barn ska känna trygghet, utveckla respekt för allt liv, bli medvetna om demokrati, matematik, språk, naturkunskap och teknik. (2.V)

Framhävandet av naturkunskap och teknik som en stor del av förskolans målsättning pekar dels på att dessa ämnen anses värdefulla, dels att förskolorna lyfter läroplanens målsättning och innehåll. Det som är anmärkningsvärt i texterna är dock att det finns utrymme för frihet i sitt uttryck att lyfta även ämnen som kan ses vara mer humanistiska och som i sin natur är mer människonära, men att det görs i

förvånansvärt liten omfattning. Många förskolor lägger stort fokus på den matematiska utvecklingen och uttrycker att de väver in den i de vardagliga situationerna. På en förskola (1.B) där man övergripande och inledningsvis beskriver sin verksamhet så lägger man vikt vid barns lärande och specificerar det med att:

Förskolan har sedan ett par år tillbaka extra fokus på matematiken i de teman/projekt vi har med barnen. (1.J)

Dels så läggs den största vikten vid lärande men framförallt så lyfts matematiken som viktig samt att den ges en överordnad roll i beskrivningen som sammanfattar förskolans verksamhet.

Sammanfattningsvis ser vi här alltså en tydlig koppling mellan lärandets starka position i texterna och de mätbara kunskapernas också starka position. Framst för det tankarna till idén om att förskolan har ändrat karaktär och rört sig från omsorgsrelaterade termer till mer mätbara och processrelaterade termer, samt blivit mer kunskapsinriktad. Det innebär i nästa led att lärandet i relation till omsorg underordnar ett mer människonära och omsorgsrelaterat perspektiv och i förlängningen även vilka ämnen man väljer att fokusera på i förskolan (Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2014; Jönsson et. al., 2012). Idén att förskolan har ändrat karaktär i och med skiftet från att vara mer omsorgsbetonad till att bli mer lärandebetonad, representeras tydligt i detta tema då både det människonära språket samt ämnesinnehållet åsidosätts och endast ges utrymme i relation till mätbara innehåll.

Relationen mellan lärandet och de mätbara kunskaperna kan även ses i ljuset av idén om matematikens funktion som en "trojansk häst" (Fosse et. al., 2018), med syftet att förskola förskolan för att förbereda barn inför den fortsatta skolgången genom fokus på måluppfyllelse, läroplansinnehåll och ämneskunskaper. Att det sker en förskolning av den svenska förskolan med hjälp av exempelvis mätbara kunskaper som verktyg är ett synsätt som även både Löfdahl & Folke-Fichtelius, (2014) och Jönsson et. al. (2012) argumenterar för i sin forskning. Fokuseringen på mätbara kunskaper i förskolornas presentationsmaterial kan även relateras till den globala utvecklingen, där mätbara kunskaper ges större utrymme och att relationen mellan lärande, mätbara kunskaper och omsorg samt hur de positioneras i texterna i slutändan (igen) kan ha instrumentella intentioner, för syften utanför den enskilda människan. Den mer etablerade förskolediskursen som lyfter nyttan med ett globalt perspektiv på utbildning för både individen och välfärden pekar mer på den positiva betydelsen av en viss typ av kunskap (såsom naturvetenskap) om det är det som samhället "kräver" men en motsvarande kritisk idé kopplar istället dessa instrumentella intentioner till en neoliberal, hegemonisk ordning, i vilken styrande organ legitimerar och gör vissa kunskaper till självklara men med drivkrafter som grundar sig i ekonomiskt fördelaktiga intentioner (Bouhali, 2015).

6.4 Förmågor för framtiden

Under detta tema fokuserar vi på de egenskaper, förmågor och tillstånd som skrivs fram som självklara och naturliga i förskolornas presentationer. Resultatet kan sammanfattas med att förmågor som självständighet, att vara självgående, produktiv och initiativrik lyfts genomgående samt att de ofta fungerar tillsammans med lärandet som medel för ett mål.

Självständighet och styrkor

Ett framstående tema är konstruktionen om självständighetens betydelse. Utvecklingen av självständighet skrivs genomgående fram som en naturlig utveckling som varje barn bör genomgå för att nå sin fulla potential. Den skrivs även ofta ut i termer av barns oberoende och är något som ska främjas och att beroendet av vuxna är något som ska vänjas av och som en lärdom förskolan bidrar med. Ytterligare en aspekt är att den belyser självständigheten som medel för ett mål:

Med nya kunskaper, ökat självförtroende och sociala nätverk får människor möjligheter och styrka att själva utforma och påverka sina liv. (3.I)

Citatet lyfter, utöver självständigheten som ett individuellt nödvändigt projekt även den idén om det livslånga lärandet, genom påminnelsen att kunskap är förutsättningar för hur man kan styra sitt liv. Texten lyfter även självförverkligandet som ett socialt verktyg vilket skapar inkludering i det sociala och produktiva samhället. Ett annat fynd i texterna är en återkommande betoning på barnens styrkor. Styrkor är, i likhet med analysen om självständighet och oberoende, något som premieras och ett exempel som speglar denna konstruktion är:

Vi har fokus på barnens styrkor, förmågor och intressen. (3.C)

Fokuseringen på styrkor och inte svagheter hos barnen, pekar på att man värderar styrkor och självständiga förmågor mer än människans mer sårbara natur, såsom dess svagheter och att vara ombesörjd. I stort präglas texterna av självklara framskrivningar av barn som kompetenta, i viljan av att bli utmanade, nyfikna och med en inneboende önskan över att ha inflytande över sin vardag. Det är svårt att se att exempelvis barns svagheter eller behov av att bli ombesörjda får ta plats i ett sådant resonemang.

“Naturliga” egenskaper och “naturlig” motivation

Idén om naturliga egenskaper och drivkrafter för utveckling positioneras ofta i relation till lärande. Ofta är det “sanningar” om barns egenskaper och tillstånd som skrivs fram vilka är svåra att värja sig emot, och i likhet med andra teman under analysens gång till en början svåra att upptäcka. Återigen är i det som inte sägs, som många fynd träder fram. Ett exempel som samlar flera aspekter skriver återigen fram egenskaper som är kraftfulla och drivande:

Våra pedagogiska tankar bygger på att människan föds kompetent, intelligent och med en stark inneboende drivkraft att utforska världen. (4.A)

Människosynen som uttrycks är ett synsätt på barnet som naturligt kompetent, drivande och i ständig utveckling. En annan förekommande idé i samma anda är den att barnen erövrar världen genom starka och tåliga egenskaper, något som dels belyser vikten av att “klara av” och möta framtiden men även den individuella aspekten av ta för sig i världen - att alla är stjärnor i sin egen show. Det som däremot inte sägs med sådana uttryck är betydelsen av egenskaper som sårbarhet och att vara behövande, eller en motsvarande idé om barns inneboende drivkrafter för att skapa djupa relationer eller utveckla exempelvis emotionell intelligens. Ibland målas även mer precisa färdigheter fram som nödvändiga sanningar:

Barnen kommer till en väl förberedd miljö. Här får de möjligheter att öva sin finmotorik och koncentration - båda viktiga grundpelare för barns individuella utveckling. (2.G)

Här ges finmotorik och koncentration stort utrymme och betydelse genom att få vara bärande idéer i kontexten (del av en inledning), i kombination med att de skrivs fram som viktiga för barns utveckling, till skillnad från omsorgsrelaterade värden som i den här kontexten inte tillskrivs någon betydelse alls. Likt idén om matematiken som trojansk häst i förskolan (Fosse et. al., 2018) så kan även koncentration och finmotorik ses som förberedelser till skolans värld, då de är egenskaper och mål som kan ses som viktiga för att skolkarriären. Ett annat återkommande uttryck är hur lärandet ofta står i relation till egenskaper och tillstånd som skrivs fram som naturliga:

Vår uppgift är att ta tillvara på barns nyfikenhet och vara uppmanande och positiva vuxna. Vi väcker lust att lära. (3.F)

Det är ett språk som talar om det lärande barnet som det naturliga barnet, att detta naturligt finns inom oss alla och är något som skall "väckas". Återigen, med risk för att upprepa, så är det ett lärandeperspektiv på barns naturlighet som skrivs fram och sällan eller aldrig ett mer omsorgsrelaterat perspektiv.

Produktivt för framtiden

Det avslutande temat i den här analysen lyfter aspekter som talar om innehållet i förskolan som produktivt i relation till framtiden. Det livslånga lärandet skrivs ofta ut som en självklarhet som förskolan är med och startar och formar samt att det sker i relation till kunskaper. Utöver de mer mätbara kunskapernas roll som tidigare avsnitt poängterat, så ser vi under detta tema även kunskaper som samarbete, respekt och demokratiskt tänkande som betydelsefulla för att kunna påverka samhället. Ofta blir det synligt i texterna genom förskolornas delaktighet i exempelvis EU-projekt och hållbarhetsprojekt med "grön flagg"-certifiering, vars syften kan relateras till ett globaliseringsperspektiv på utbildning genom samarbeten med organisationer som har agendor utanför den enskilda förskolan. Men det är inte bara kunskaper som skrivs fram utan även förmågor och egenskaper som skrivs fram som produktiva och ett citat som exemplifierar det är:

... det gör att de kan initiera och klara så mycket som möjligt själva, vilket kan bidra till att stärka deras tilltro till sig själva och varandra. (3.H)

Genomgående i texterna är att förmågor liksom citatet ovan "att vara initiativtagande" uttrycks vara eftersträvansvärda och förknippas med att vara produktiv och entreprenöriell. Ett annat fynd i samma anda är den att förskolan skrivs fram som en arbetsplats där "arbetsro", "projekt", "teman" och "leken som arbete" styr verksamheten och att man erbjuder barn arbeten och aktiviteter för att bidra till utvecklingen, något som kan ses som att man hela tiden är i rörelse mot framtiden såväl som att det fyller en funktion av att förskolan vagnar in barn i en diskurs som kan ses som präglad av anställningsbarhet. När vi nu rör oss mot slutet av vår analys så vill vi lyfta några sista målände beskrivningar som understryker den röda tråden i analysens slutskede, att förskolan hela tiden existerar i relation till ett mål. Det finns exempel som uttryckligen beskriver att det bakom varje aktivitet finns minst en tanke och ett mål, vilket sammanfattar ett genomgående tema av att förskolan hela tiden

existerar i relation till ett mål. Det avslutande citatet skriver explicit ut att det man lär sig ska vara användbart för att ges mening, vilket ytterligare belyser ett framträdande resultat i hela analysen nämligen det att innehåll i förskolans verksamhet skrivs fram som medel för ett mål samt att lärandet oftast står i direkt relation till detta:

Man ska ha användning för de man lär sig, då känns kunskapen meningsfull. (5.P)

Sammantaget kan framskrivningen av oberoende, självständighet, styrkor, att vara drivande och i konstant utveckling relateras till idén om lärandet som nödvändigt för att utveckla nyttiga egenskaper för att klara livets nutida och framtida utmaningar (Prarling Samuelsson & Sheridan, 2016). Det är en diskurs som skriver fram lärandet som naturligt och nödvändigt och som upprepas i materialet. Detta kan diskuteras i kontrast till Plums (2012) forskning som pekar på att det har skett en förskjutning av omsorgen och lärandets betydelse – där det naturliga barnet i vår tid nu är det lärande barnet och att denna naturlighet är något som förskolan ska förvalta.

Det är även något som Holmberg (2018) menar går att finna i de demokratiska ideal som skolväsendet har en önskan om att uppnå, genom att var med och skapa lärande, demokratiska samhällsmedborgare. Men det är inte bara egenskaper och förmågor som lyfts utan även färdigheter, där de färdigheter man väljer att lägga fokus på är användbara i skolan, något som kan tolkas i relation till idén om att det är en förskolning som sker av förskolan (Jönsson et. al., 2012).

Diskursen om lärande som naturligt kan problematiseras i relation till vad som i samma andetag inte skrivs ut som naturligt, nämligen beroende, behövande, svagheter och passiv – idéer som kan relateras till närhetsetiska och ombesörjande tankebanor. Josefssons (2018) närhetsetiska grepp på omsorgen som osynliggjord kan ses som en del av en ansvarsförskjutning där barn ska "reda sig" och inte bli ombesörjda. Ur Halldéns (2002) omsorgsrelaterade och människonära perspektiv är det en fråga om att det har med en samhällelig människosyn att göra där styrkor är det som värderas högt och svagheter är något man inte vill relatera människan till eller se efter och ombesörja. Det är med andra ord inte ett sårbart barn som går i förskolan.

Betydelsen av att vissa beskaftenheter premieras kan ur ett samhällsperspektiv även diskuteras i relation till en individualiserad människosyn, där dels den enskildes styrkor, produktivitet och entreprenöriella sidor skapar möjligheter till erövring av världen. I likhet med Carlbaums (2012) resonemang kan det ses som en internalisering av neoliberala influenser som ser till att det är upp till individen själv att bli sin egen lyckas smed.

7. Slutsats & reflektion

Vår teoretiska ansats har varit våra glasögon för att dra de slutsatser vi har kommit fram till. Syftet med uppsatsen har varit att undersöka lärandets diskursiva plats i relation till omsorgen i förskolors presentationstexter på Göteborgs Stads hemsida. Sammantaget så visar analysen vissa tydliga mönster där det mest framträdande är dominansen av lärande i relation till omsorg. Lärande nämns explicit i större utsträckning och dess konkreta innebörd definieras tydligt till skillnad från omsorgen som undantagsvis eller aldrig definieras. Vidare visar analysen på att omsorgen sällan får stå för sig själv, den tycks inte ha något eget utrymme utan beskrivs alltid i sällskap av och med andra ord, ofta *lärande*. Analysen pekar vidare på att man i texterna ofta talar om behov, men sällan i relation till omsorg. Istället skrivs behov ofta fram som något som är relaterat till lärande, att barn har ett behov av att lära. Lärandet skrivs i sin tur fram som överordnat. Genom att sättas i relation till innehållet i förskolan tillskriver lärandet begrepp och aktiviteter dess värde, vilket även gör dessa instrumentella. Lärandets överordnade plats kan även ses i relation till den mätbara kunskapens position i texterna, vilka i sig fungerar som medel för mål. Avslutningsvis så är det tydligt att vissa förmågor skrivs fram som mer värdefulla än andra, med betoning på styrkor och egenskaper som kan ses ge behållning för framtiden.

Vi har utifrån slutsatserna i vår analys mejslat fram två övergripande reflektioner som kan sägas representera två sidor av samma mynt – lärandets instrumentella roll och omsorgens existentiella roll. Avsikten är att dessa ska fungera som en fördjupning och reflektion till uppsatsen i relation till framtida forskning.

7.1 Lärandets instrumentella roll

En av de viktigaste reflektionerna vi kan dra utifrån vår analys är att förskolan är framskriven som att existera i relation till olika mål, där lärandet fungerar som ett medel för att uppnå dessa mål. Ibland är målen explicita, ibland inte, samtidigt som de kan tolkas vara individuella respektive samhälleliga projekt.

De individuella målen som målas fram som utvecklande projekt med omsorgsfulla intentioner, kan ifrågasättas i relation till *hur* dessa individuella projekt skrivs fram. Ofta betonas i källmaterialet kunskaper och förmågor som är mätbara samt egenskaper som markerar oberoende, styrka och driftighet. Det kan kopplas till en kunskapsekonomisk idé där sådana egenskaper anses värdefulla i hur de kan bidra till exempelvis anställningsbarhet och entreprenörskap. Den kunskapsekonomiska idén kan i sin tur kontrasteras mot en mer humanistisk bildningsansats, där också egenskaper som beroende, sårbarhet och passivitet anses som värdefulla även om de inte genererar samma mätbara produktivitet.

När det kommer till de mer samhällsrelevanta målen som förskolan tycks eftersträva såsom bidragandet till en fungerande demokrati, bestående av medborgare som har kapacitet att försörja sig och leva väl, kan det vara obekvämt att ifrågasätta lärandets betydelse och utrymme. Men utifrån exempelvis perspektivet som lyfter marknadens inflytande på utbildningssystem samt ser det som del

av en neoliberal hegemonisk ordning, så kan den hegemoniska position som lärandet har, ifrågasättas och ses i ljuset av det som *inte* har samma hegemoniska position.

En annan reflektion i relation till lärandets hegemoniska position i förskolan är att lärandediskursen reproduceras genom presentationstexterna, samt att förskolorna inte formulerar sina texter särskilt självständigt, utan låter sig inspireras – man skulle även kunna säga styras – av statliga direktiv i form av läroplanen. Man kan se att målstyrningen återspeglas i hur förskolorna formulerar sig. De beskriver inte enbart sina aktiviteter, utan känner uppenbarligen även ett behov av att motivera dessa aktiviteter, genom lärande, som verktyg att uppfylla kraven och uppnå målen som formulerats i läroplanen.

Mot bakgrund av målens till synes starka betydelser för hur förskolorna presenterar sig själva menar vi att lärandet har en instrumentell roll i diskursen. Även om lärande inte nödvändigtvis är överordnat i förskolans praktiska verksamhet, så kan vi inte veta om utvecklingen kommer att gå åt det hållet i framtiden, då språket påverkar, formar och konstituerar sociala praktiker enligt tankar inom kritisk diskursanalys (Winther Jorgensen & Phillips, 2000).

7.2 Omsorgens existentiella roll

Att uttrycka att varje aktivitet har ett mål indikerar en syn på mål och riktning som något värdefullt. Men det är ett sätt att tala på som samtidigt kan peka på vad som *inte* ges värde i förskolans kontext, nämligen aktiviteter *utan* ändamål och riktning, såsom exempelvis njutning för njutningens skull, leken för lekens skull eller att bara vara i stunden utan att tänka på framtiden. Det är genomgående i vårt material att omsorgsaspekter som dessa utesluts, ges mindre värde eller transformeras i förskolans beskrivningar av sin verksamhet vilket bidrar till ett osynliggörande av omsorgen.

Genom att belysa hur vuxenstyrda, skolliknande och mätbara aktiviteter tar en allt större plats i framskrivningen av förskolans verksamhet, där exempelvis estetik görs till en del av en måluppfyllelse genom att ingå i en lärprocess, går det att se uppsatsens analys i relation till idén om att det är en förskolning som sker i förskolan. Tyngden och betoningen på det mätbara samt synen på lärandet som det som tillskriver aktiviteter och egenskaper nytta, är det som gör innehållet skolliknande. Det är ett förlopp som kan tänkas bära med sig värderingar som skapar en diskurs i vilken synen på människans roll och betydelse reproduceras och osynliggör en alternativ människosyn.

De röster vi lyfter relaterade till hur omsorgen är kopplad till värderingar av människans väsen och förehavanden hjälper till att belysa det som *inte* sägs, som att förskolebarndomen kan ingå i sammanhang utan nytta och mening, där aktiviteter och tillstånd tillskrivs sitt värde utifrån upplevelsen och inte utifrån avsikten de bär med sig samt hur existensen i förskolan inte måste tillskrivas mening i relation till ett mål. Det kan ses i kontrast till det som skrivs fram i presentationstexterna, om att barns existens genomgående är i relation till en process och att tiden i förskolan hela tiden måste rättfärdigas med lärandet och av att vara på väg någonstans.

Avslutningsvis, i relation till idén om att omsorgen kan sägas representera en syn på vad som värderas som viktigt i människans väsen, så kan en slutsats vara att en mer instrumentell och nyttoskapande syn på förskolans existens där barn förbereds för ett liv som rättfärdigas och värdesätts genom lärande, gör att man tappar ett mer filosofiskt och människonära existensberättigande av förskolebarndomen.

Omsorgens plats i förskolans sammanhang tycks med andra ord inte vara till någon nytta om det inte transformeras till något som kan mätas eller utvärderas, och blir som följd osynlig. Idén om omsorg verkar således ha övertagits av lärandediskursen och omsorg tycks inte längre tillhöra omsorgsdiskursen.

Med andra ord skapar lärandets diskursiva plats med medföljande instrumentella värden väldigt lite utrymme för omsorgens och dess mer existentiella betydelse. Halldén skriver i sin bok om den moderna barndomen att "Omsorg i vår tid behöver företrädare." (2007, s. 69) och kanske har hon rätt.

Referenslista

- Bergström G., & Boréus, K. (2018). Diskursanalys. I Bergström, G., & Boréus, K. (red.) *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. (s.353-415). Lund: Studentlitteratur.
- Bolander, E., & Fejes, A. (2015). Diskursanalys. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 90-114). Stockholm: Liber.
- Bouhali C.E. (2015) The OECD Neoliberal Governance. I: Abdi A.A., Shultz L., Pillay T. (Red.) *Decolonizing Global Citizenship Education*. SensePublishers, Rotterdam
- Broberg, A., Granqvist, P., Ivarsson, T., & Risholm Mothander, P. (2006). Anknypningsteori: Betydelsen av nära känslomässiga relationer. Natur & Kultur: Stockholm.
- Bryman (2011). Samhällsvetenskapliga metoder. Stockholm: Liber.
- Carlbaum, S. (2012). *Blir du anställningsbar lille/a vän? : Diskursiva konstruktioner av framtida medborgare i gymnasierreformer 1971-2011* (Doktorsavhandling). Umeå universitet, Umeå. Hämtad 2019-05-28 från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-54360>
- Cekaite, A., & Bergnehr, D. (2018) Affectionate touch and care: embodied intimacy, compassion and control in early childhood education, *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6), 940-955, doi: 10.1080/1350293X.2018.1533710
- Folke-Fichtelius, M. (2008). Förskolans formande: statlig reglering 1944-2008. (Doktorsavhandling). Uppsala universitet, 2008. Uppsala. Hämtad 2019-05-28 från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:172509/FULLTEXT01.pdf>
- Fosse, T., Lange, T., Hope Lossius, M., & Meaney, T. (2018) Mathematics as the Trojan horse in Norwegian early childhood policy?. *Research in Mathematics Education*, 20(2), 166-182. doi: 10.1080/14794802.2018.1473162
- Hammarström-Lewenhagen, B. (2013). *Den unika möjligheten. En studie om den svenska förskolemodellen 1968-1998*.(Doktorsavhandling), Stockholms universitet, Stockholm 2013. Hämtad 2019-05-28 från <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:662145/FULLTEXT01.pdf>
- Halldén, G. (2003). Valfärd – ofärd. Omsorgens plats i det senmoderna samhället. I E. Gannerud och K. Rönnerman, red. *Lärande och omsorg i förskola och skola: 61–71. Rapport från ett forskarseminarium 21–22 november 2002*. IPD-rapporter Nr 2003:03. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet
- Halldén, G. (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Halldén, G. (2016). Omsorg i förskolan och omsorg om förskolan. I Riddersporre, B. & Bruce, B. (Red.). *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund* (s. 35-39). Stockholm: Natur & kultur.

Holmberg, L. (2018). *Konsten att producera lärande demokrater* (Doktorsavhandling). Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet, Stockholm. Hämtad 2019-05-28 från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-151870>

Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2001). Omsorg – en central aspekt av förskolepedagogiken. Exemplet måltiden. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6,(2), 81–101.

Josefsson, M. (2018). *Det ansvarsfulla mötet. En närhetsetisk analys av omsorgens innebörder i förskolan.* (Doktorsavhandling), Stockholms Universitet, Stockholm. Hämtad 2019-02-18 från <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1164117/FULLTEXT01.pdf>

Jönsson, I., Sandell, A., & Tallberg-Broman, I. (2012). Change or paradigm shift in the swedish preschool? *Sociologia, problemas e prácticas*, 69, 47–61. doi:10.7458/SPP201269786

Lindgren, A-L. (2017) Förskolebarndomens historia: föreställningar och förutsättningar för barns utveckling i småbarnsinstitutioner. I A-L. Lindgren, N. Pramling, R. Säljö (Red.) *Förskolan och barns utveckling: Grundbok för förskollärare* (s. 57-74). Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Lundahl, L., Arreman, I., Holm, A-S., & Lundström, U. (2013). Educational marketization the Swedish way. *Education Inquiry* 4, 497-517. Hämtad 2019-02-21 från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:869698/FULLTEXT01.pdf>

Lundgren, U.P. (2017) Förskolans framväxt och styrning - läroplaner och huvudmannaskap. I A-L. Lindgren, N. Pramling, R. Säljö (Red.) *Förskolan och barns utveckling: Grundbok för förskollärare* (s. 29-44). Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Löfdahl, A., & Folke-Fichtelius, M. (2014). Förskolans nya kostym : Omsorg i termer av lärande och kunskap. *KAPET*, 10(1), 1–14.

Persson, S. (2010). Förskolans Janusansikte. I Riddersporre, B. & Persson, S. (Red.). *Utbildningsvetenskap för förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.

Persson, S. & Gustafsson, L.H. (2016) Omsorg - kärlek, medkänsla och noggrannhet. I Riddersporre, B. & Bruce, B. (Red.). Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund (s. 15-31). Stockholm: Natur & kultur.

Piper, H., & Smith, H. (2003). Touch' in Educational and Child Care Settings: Dilemmas and Responses. *British Educational Research Journal* 29 (6): 879–894

Plum, M., (2012) Humanism, administration and education: the demand of documentation and the production of a new pedagogical desire, *Journal of Education Policy*, 27:4, 491-507, doi:[10.1080/02680939.2011.640944](https://doi.org/10.1080/02680939.2011.640944)

Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2016). *Lärandets Grogrund*. Lund: Studentlitteratur.

Pramling Samuelsson, I. & Tallberg Broman, I. (2013) (red.). *Barndom, lärande och ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Shields, R (2013). *Globalization and international education*. London: Bloomsbury.

Simmons-Christensen, G. (1997). *Förskolepedagogikens historia*. Stockholm: Natur och Kultur

Simons, M. & Masschelein, J. (2008), The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus. *Educational Theory*, 58: 391-415. doi:[10.1111/j.1741-5446.2008.00296.x](https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00296.x)

Skolinspektionen. (2017) *Delrapport II Förskolans kvalitet och målpuppfyllelse*. Hämtad 2019-02-21 från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/regeringsrapporter/redovisningar-regeringsuppdrag/2017/ars-2-forskolesatsningen.pdf>

Skolverket. (2018). *Reviderad läroplan för förskolan*. Hämtad 2019-02-21 från <https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/reviderad-laroplan-for-forskolan>

Skolverket. (1998). *Läroplan lpfö98 för förskolan*. Hämtad 2019-02-21 från <https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/laroplan-lpfo-98-for-forskolan>

Winther Jorgensen, M., & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur

