

”[...] det är ett ord som har kommit till
och sen så ska vi fylla skiten”

**En diskursanalys av förskollärares tal om undervisning i
förskolan.**

Av: Annika Bergman och Catarina Gudmundsson

Handledare: Linda Murstedt

Södertörns högskola

Förskollärarytbildning med interkulturell profil, erfarenhetsbaserad

Självständigt arbete 15 hp

Vårterminen 2017



Title: "[...] it's a word that came up and then we're supposed to fill the damn thing"
A discourse analysis of pre-school teachers' speech about educating in pre-school.

Authors: Annika Bergman, Catarina Gudmundsson

Mentor: Linda Murstedt

Term: Spring 2017

Abstract: In 2011, it was written in the School law that pre-school teachers has the responsibility to educate in pre-schools.

The purpose of this study has been to make the pre-school teachers speech about the way of educate visible. Following, we have made this speech visible by a discourse analysis.

The method used in this study proceeds from a social constructionist perspective and was performed trough qualitative interviews of six pre-school teachers. These interviews were analysed and the tool that we used to elucidate different discourses when it comes to the concept of educating was a discourse analysis.

We have, in this study, noticed two local discourses; a school discourse and a status discourse. Within these two discourses there are a few aspects which describes how teaching is driven at each pre-school the interviewee is working on. The results of this study also shows that the speech within the two discourses challenges each other. The variations in these different ways of speaking indicate a collision between the two discourses.

Keywords: pre-school, teaching, discourse analysis, social constructionism, education

Nyckelord: förskola, lärande, diskursanalys, socialkonstruktionism, undervisning

Tack!

Vi som har skrivit denna studie vill först och främst tacka varandra för ett gott samarbete. Vi har med våra olika kompetenser kompletterat varandra och varje dag lyft och peppat varandra när det har varit motigt, likaväl som vi har hejat på varandra när arbetet har flutit på bra. Bra jobbat!

Vi vill fortsättningsvis tacka er som valt att medverka i denna studie, utan er hade detta arbete inte varit möjligt. Vi vill också tacka våra familjer, vänner och arbetskollegor för er förståelse och tålamod med oss under vårt arbete med denna studie.

Sist, men inte minst riktar vi ett stort tack till vår handledare Linda Murstedt som under denna process bidragit med konstruktiv kritik så att vi kunnat hålla oss på rätt spår med denna text som förhoppningsvis kan sätta undervisningsbegreppet i förskolan i nytt ljus.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Inledning.....	4
Bakgrund.....	5
Syfte och frågeställning	6
Tidigare forskning	6
Beskrivningar av undervisning.....	6
Förskollärares och lärares uppfattningar och beskrivningar av undervisning i förskolan	8
Teoretiska utgångspunkter.....	11
Socialkonstruktionism	11
Diskursanalys	12
Teoretiska begrepp.....	13
Metod	14
Vårt samarbete.....	14
Urval	15
Genomförande	15
Intervjuerna.....	15
Analysmetod.....	16
Forskningsetik.....	18
Generaliserbarhet.....	19
Etiska överväganden.....	19
Reliabilitet och reflexivitet.....	20
Validitet och representativitet.....	20
Resultat och analys.....	21
Skoldiskursen	21
Statusdiskursen.....	26
Analys	29
Diskussion och slutsatser.....	31
Resultatdiskussion	32
Slutsatser	35
Metoddiskussion	35
Vidare forskning.....	37
Referenslista	38
Bilaga 1	41
Bilaga 2	42

INLEDNING

“En grundtanke i konstruktionismen är att varje samhällsfenomen inte är ett självklart och absolut behov, utan en relation som bestäms av varje tids pågående strider om definitioner.” (Börjesson 2003, s. 64)

Ordet och begreppet undervisning har i samhällsdebatten uppfattats som ett kontroversiellt ord att använda sig av i förskolans kontext. Ordet väcker starka känslor hos en del som menar att förskolan inte ska vara styrd och reglerad utan att barn ska få vara barn, få leka och lära genom leken. Vi upplever att denna oro ofta härstammar från tal om undervisning i relation till en skolkontext, vilket kan inbjuda till tankar om katederundervisning, att följa instruktioner och att kunna ge “rätt” svar till sin lärare. Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson (2017, s. 91) stärker våra tankar när de skriver att förskolan i Sverige har haft en lång tradition av att verksamheten bygger på lärande, lek och omsorg i en sammansatt helhet. Fokus har legat på att utveckla barnens sociala förmågor och ovanstående författare menar att detta kan vara en orsak till att begreppet undervisning nu är ett ämne för diskussion i relation till förskolans didaktik.

Lindström och Pennlert (2016, s. 7) menar att vårt eget sätt att tolka undervisning och lärande, utifrån våra egna minnen av vår egen skoltid ofta ligger till grund för vad vi sedan anser vara viktigt i vårt arbete som lärare. De skriver vidare att vi i vårt arbete som lärare utmanas av våra egna erfarenheter av skolan och samtidigt måste följa och ta hänsyn till nutidens utbildningsvetenskapliga teorier.

Även för oss väcker ordet undervisning i relation till förskolan olika känslor. När vi nu i slutet av vår förskollärarytbildning kommit i kontakt med själva ordet mer och mer, så har detta fått oss att börja reflektera kring begreppet undervisning och vi försöker förstå vad detta kan komma att innebära för vårt arbete som förskollärare ute på våra arbetsplatser. Sedan 2011 står det inskrivet i Skollagen (2010:800 kap. 2, 15 §) att det är förskollärares ansvar att bedriva undervisning i den berörda skolform de tillhör. Efter att vi läst Skolinspektionens (2016, s. 4) rapport *Förskolans pedagogiska uppdrag - om undervisning, lärande och förskollärares ansvar* som i stort visar att barn i förskolan ges möjligheter till utveckling och lärande, men att detta sällan sker genom undervisning så väcktes tanken om att skriva denna

uppsats. Vi vill undersöka hur förskollärare talar om undervisning i förskolan och vilka möjliga diskurser som konstrueras utifrån deras tal om undervisning.

I Skollagen (2010:800 kap. 1, 3 §) definieras undervisning som “målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden”. Det innebär att även förskollärare inom förskolans verksamhet måste förhålla sig till hur undervisning kan förstås, tolkas och utföras på olika sätt.

BAKGRUND

Resultatet av Skolinspektionens (2016, s. 4) granskning av förskolans kvalitet i sina verksamheter visar att barnen överlag ges förutsättningar att lära och utvecklas, men att detta sällan sker genom aktiv undervisning, det vill säga sådana målstyrda processer som syftar till utveckling och lärande. Därför går det inte heller enligt Skolinspektionen att garantera att barnens lärande och utveckling sker i riktning mot förskolans strävansmål.

I de inledande bestämmelserna i Skollagen (2010:800 kap. 1, 11 §, kap. 2, 13–15 §) står att varje skolforms läroplan ska ange utbildningens uppdrag, mål och riktlinjer för den utbildning som ska bedrivas. Vidare står att endast den som är legitimerad lärare och förskollärare får bedriva undervisning i den berörda skolformen och har därmed också ansvaret för den undervisning som denne bedriver. Det får finnas annan personal med i undervisningen, om denne har en sådan erfarenhet eller utbildning som kan leda till att detta gynnar elevernas eller barnens lärande. Vi menar att dessa ovanstående, tydliga markeringar i Skollagens paragrafer av vem som är ansvarig för att bedriva undervisning i förskolan inte verkar vara helt implementerade hos de som arbetar i förskolan. Dessa åsikter baserar vi på Skolinspektionens (2016, s. 4) granskning som visar att det sällan sker medveten undervisning i förskolan.

Förskollärarna har i den reviderade läroplanen för förskolan fått ett förtydligat ansvar men själva ordet undervisning går inte att finna i läroplanen och det står heller ingenting om att förskollärarna ska undervisa eller hur undervisningen ska utformas. I Läroplan för förskolan

(1998/16, s. 11) står att förskollärarna bär ansvaret för att arbetet i barngruppen genomförs på så sätt att alla barn ges möjlighet att utvecklas och lära och att de skall stimuleras och utmanas i såväl språk som i matematik, naturvetenskap och teknik.

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING

Vår avsikt med denna studie är att utifrån intervjuer göra en diskursanalys av förskollärares tal om undervisning och hur begreppet undervisning kan förstås och tolkas på deras förskolor.

Vi har utgått från följande forskningsfråga:

Vilka diskurser kring undervisning ger förskollärare uttryck för?

TIDIGARE FORSKNING

Undervisningsbegreppet i förskolan beskrivs ofta i en kontext där forskningen utgår från exempelvis hur undervisning utformas mot ett matematiskt lärande, språk eller mot en hållbar utveckling vilket vi beskriver och refererar till i detta kapitel. Vi ser att det finns olika beskrivningar av undervisning i den aktuella forskning vi använt oss av och därmed också olika synsätt av undervisning i förskolan. Nedan presenterar vi några av de studier som enligt oss visar på olika diskurser kring hur undervisning kan förstås och utföras (se Hedefalk 2014; Liljestränd 2010; Thulin 2011).

BESKRIVNINGAR AV UNDERVISNING

Maria Hedefalk (2014, s. 12), universitetslektor i didaktik utgår ifrån ett pragmatiskt resonemang, då hon genom att studera barns handlingar ges möjlighet att analysera den mening som skapas av själva handlingen. Empirin i hennes avhandling *Förskola för hållbar utveckling. Förutsättningar för barns utveckling av handlingskompetens för hållbar utveckling* består av fältanteckningar och videoinspelningar från två förskolor. Hon belyser i sin avhandling dilemmat som begreppet undervisning i förskolan för med sig, då det inte går att utröna från förskolans läroplan på vilket sätt undervisning i förskolan ska bedrivas. Detta

medför att förskolläraren måste tolka och avgöra hur undervisningen ska gå till. Detta kan innebära att undervisningen då också kan se väldigt olika ut mellan förskollärarna samt att det kan uppstå en tvekan hos förskollärarna om vilken undervisningsmetod som är den rätta. Beroende av förskollärarnas olika syn på undervisning ges barnen också olika förutsättningar för lärande. I universitetslektor i pedagogik Johan Liljestrands (2010, s. 72) studie *Barns möte med institutionaliserad undervisning och dess innebörder för demokratiskt medborgarskap* kan begreppet undervisning förstås som en kommunikation mellan barn och en vuxen med ett pedagogiskt ansvar för barnens utveckling. Han menar att en sådan undervisande kommunikation är nödvändig för att barnen ska få möjligheter att utveckla viktiga kompetenser som exempelvis erfarenheter och språkliga kompetenser.

Hedefalk (2014) hänvisar i sin avhandling till två forskare, Leif Östman och Johan Öhman, som i början av 2000-talet fick i uppdrag av Skolverket att kartlägga den miljöundervisning som då utfördes i svenskt utbildningsväsende. De kunde urskilja tre olika undervisningstraditioner inom det svenska utbildningsväsendet: faktabaserad miljöundervisning, normerande miljöundervisning och pluralistisk miljöundervisning (Östman & Öhman 2004 I: Hedefalk 2014, s. 32). Utifrån dessa undervisningstraditioner utformar Hedefalk (2014, ss. 37–38) tre undervisningsprinciper som visar vad läraren anser vara viktigast inom de olika undervisningstraditionerna. I den ”faktabaserade undervisningen” förmedlar läraren specifika fakta som är objektiv, sann, rätt och vetenskaplig till barnen, som syftar till att förstå hur samhället och världen fungerar. I den ”normerande undervisningen” läggs fokus på att påverka barnens attityder, handlingar och moral så att de handlar på ett på förhand bestämt rätt sätt. Läraren inom den ”pluralistiska undervisningstraditionen” uppmuntrar barnen att undersöka och diskutera med varandra. De uppmuntras också till att dra egna slutsatser och handla kritiskt. Liljestrands (2010, ss. 60–61) beskriver institutionaliserad undervisning som en pedagogisk interaktion mellan lärare och barn i både förskola och skola där barnen förväntas lära sig olika kunskaper. Hans analys utgick ifrån ett deltagarperspektiv, där både barn och pedagoger ses som aktiva deltagare som i sitt sociala samspel med varandra försöker förstå och tyda varandras agerande, och på så sätt utvecklar gemensamma sätt att handla på. De slutsatser Liljestrands (2010, s. 71) kunde dra efter sin studie var att det går att förstå en institutionaliserad undervisning som en sållande tradition där undervisningen utgår ifrån en given kunskap som ska förmedlas av läraren och sedan hanteras av barnen på ett förväntat, rätt sätt. Denna tradition innebär att barnen då blir

starkt beroende av den vuxnes kunskaper och att barnen tävlar med varandra om att kunna ge läraren det rätta svaret.

Universitetslektor i pedagogik Susanne Thulins (2011, ss. 65, 79, 81, 99) avhandling *Lärares tal och barns nyfikenhet: Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan* omfattar tre delstudier med fokus på ett naturvetenskapligt sammanhang i den studerade förskolan. Fokus för alla tre studier är den verbala kommunikationen som i sin helhet transkriberats från videoobservationer till text. Syftet med avhandlingen är att få ny kunskap om hur man arbetar med naturvetenskap i förskolan med fokus på hur barn och lärare samtalar med varandra i samtal om just naturvetenskap. Hon utgår från en fenomenografisk forskningsansats då hon genom sina forskningsfrågor är inriktad på hur den verbala kommunikationen blir ett uttryck för meningsskapande och för hur både barn och lärare uppfattar och förstår innebörden i den aktuella situationen. Hennes resultat visar att det är lärarens frågor som får företräde i samtalen och att det är läraren som sätter ramarna för både hur man talar om naturvetenskapliga fenomen och vad som väljs som läroobjekt. Thulin (2011, ss. 108–111) menar att avhandlingens resultat betonar vikten av att diskutera och utveckla medvetenheten kring lärares syn på sitt uppdrag i relation till nya uppdrag. Hon påpekar att då förskolan nu har ett tydligare framskrivet kunskapsuppdrag så kan detta leda till att vi också måste börja tala om *hur* vi talar med barnen om exempelvis naturvetenskap och vad dessa val för med sig. Hon menar vidare att förskola och skola har utvecklats ur olika uppdrag och traditioner men i och med förskolans inträde i utbildningssystemet så kan frågor om förskolans språkbruk komma att förändras och att lärarens inställning och syn på sitt arbete kan komma att bli normgivande för hur nya uppdrag tas emot och hanteras.

FÖRSKOLLÄRARES OCH LÄRARES UPPFATTNINGAR OCH BESKRIVNINGAR AV UNDERVISNING I FÖRSKOLAN

Mia Maria Rosenqvist (2000), universitetslektor i pedagogik har i sin avhandling *Undervisning i förskolan? En studie av förskollärarstuderandes föreställningar* analyserat förskollärarstuderandes föreställningar kring begreppet undervisning genom att använda sig av Kansanens modell som beskriver pedagogiskt tänkande utifrån olika tänkandenivåer eller reflektionsnivåer i relation till undervisning (Kansanen 1995 I: Rosenqvist 2000, s. 40). Rosenqvists (2000, ss. 48–49) forskningsfrågor berör blivande förskollärares tal om

begreppet undervisning i förskolan, vilka innebörder de lägger i begreppet undervisning och om de förändrar sina föreställningar om undervisning i förskolan under sin utbildningstid. De svar Rosenqvist (2000, ss. 122–123, 137) fick av de blivande förskollärarna kunde hon sedan i sin avhandling placera in i tre övergripande föreställningar kring begreppet undervisning. Den första föreställningen är “synonyma undervisningsföreställningar”, vilket innebär att de studerande talar om begreppen undervisning och inläring som synonyma. Med detta menar hon att de studerande förstår undervisning och inläring på samma sätt. De ger båda begreppen samma innebörd. Den andra föreställningen, “den skoltraditionella föreställningen” och innefattar de studerandes uppfattningar av undervisning som något de starkt förknippar med förmedling av kunskaper, katederundervisning och en aktiv lärare och passiva barn. Den tredje och sista föreställningen är “barnomsorgsundervisningsföreställningen”. Med detta menar hon att de studerande talar om barnundervisning och då i samband med ord som lek och lärande, trygghet och omsorg. I sina sammanfattande slutsatser skriver Rosenqvist (2000, s. 163) att de studerande i samtliga tre föreställningar uttryckt att de anser att pedagogen måste ha tydliga mål och syften med sina handlingar.

I universitetslektor i pedagogik Laila Gustavssons (2008, ss. 12–15) avhandling *Att bli bättre lärare. Hur undervisningsinnehållets behandling blir till samtalsämne lärare emellan*, diskuteras undervisning för skolbarn i årskurs tre och fyra. Syftet med avhandlingen är att studera hur lärare samtalar om och hanterar innehållet i deras lektioner och genom detta ha ett fokus på deras eget lärande. Avhandlingen behandlas utifrån ett variationsteoretiskt perspektiv som är en utveckling av fenomenografien. Frågor som avhandlas är bland annat att undersöka om det går att tyda variationer i lärarnas samtal om undervisning och se om de eventuella skillnaderna i lärandet hos eleverna kan kopplas till variationer i lärarnas undervisning. Hennes empiriska material består av datainsamling som utförts under ett och ett halvt år i tre olika skolor. Den Learning Study-modell Gustavsson använder sig av i sin avhandling beskrivs av Gustavsson och Wernberg, Holmqvist och Nilsson, där man arbetar med planering av ett lärandeobjekt genom samtal med forskare och lärarlag. De utgår från elevernas tidigare förkunskaper till de mer komplicerade delarna inom lärandeobjektet för att sedan prova lektionsupplägget, som är baserat på en specifik lärandeteori på en utvald elevgrupp. Lektionen videofilmas och analyseras ingående av lärarlag och forskare i syfte att utveckla lektionsupplägget ytterligare. Det nya lektionsupplägget genomförs sedan på en ny

elevgrupp. Även denna lektion filmas och analyseras på samma sätt. Efter en tid görs ett test för att ta reda på om den önskade förmågan som tränats kvarstår. Som avslutning på en Learning Study görs en sammanfattning och dokumentation (Gustavsson & Wernberg, 2006; Holmqvist & Nilsson, 2005 I: Gustavsson 2008, s. 47).

Gustavsson (2008, ss. 11, 60, 65) menar att begreppet lärande är centralt för att förstå undervisning. Hon menar att tidigare studier om lärares medvetandegörande av undervisning inte nödvändigtvis fokuserades mot ett särskilt innehåll, vilket också bekräftas i hennes egen avhandling. Hennes resultat visar att samtalen om undervisning antingen handlade om olika upplägg som inte pekar mot ett särskilt innehåll, eller när ett särskilt innehåll presenterades så saknades fokus på hur innehållet behandlades. I Gustavssons (2008, ss. 144, 153) resultat påvisas att lärarnas egna erfarenheter av hur de undervisats präglade deras egen undervisning. Detta innebar också att lärarnas åsikter om hur undervisningen ska bedrivas skiljer sig åt. Hon skriver att förväntningarna på lärares arbete förändras när nya reformer utarbetas och att arbeta mot uppsatta mål, som är aktuellt i Lpo94, förutsätter ett förbättrat samarbete mellan yrkespraktik och aktuell forskning.

Agneta Jonsson, universitetslektor i barn och ungdomsvetenskap, Pia Williams, professor i barn och ungdomsvetenskap och Ingrid Pramling Samuelsson (2017, ss. 90–103), professor i Early Children Education, har i sin studie *Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare* analyserat hur förskollärare talar om undervisningsbegreppet i relation till arbetet med de yngsta barnen på förskolan. Studiens teoretiska utgångspunkt utgår ifrån diskursteori som stöd när de vill analysera och beskriva en förskola i förändring, och där respondenterna ger olika uttryck för vad undervisning kan vara och därmed också vad undervisning inte kan vara. De utförde en kvalitativ undersökning i form av strukturerade fokusgruppsamtal där olika frågor har diskuterats i en av forskarna bestämd ordning och under ledning av samtalsledare från tre olika förskolor. Totalt genomfördes tre fokusgruppsamtal våren 2015, med personal från tre olika förskolor. Forskningsfrågan de ställde var: ”Hur resonerar förskolans personal om begreppet undervisning relaterat till de yngsta barnen?” Resultatet av studien visar på teman knutna till två skilda diskurser kring undervisningsbegreppet; en kravdiskurs för personalen och en rättighetsdiskurs för barn och föräldrar. Inom kravdiskursen finns tal från personalen som pekar på en oro över att undervisning kräver något mer eller något annat än den verksamhet som de har bedrivit

tidigare. Det finns också en oro för att det ska finnas krav på personalen att ha ständig pedagogisk medvetenhet och att förskolan ska bli en mer kravfylld och "tråkigare" tillvaro för barnen. Inom rättighetsdiskursen talas det om kompetenta barn och att undervisning är en självklar rättighet, precis som i skolan och att barnen har rätt till likvärdig undervisning oavsett vilken förskola de befinner sig på. Personalen talar om vikten att vara en inlyssnande pedagog som tar vara på barnens erfarenheter, intressen och behov men samtidigt strävar mot läroplanens mål. Personalen utpekar sig själva som ansvariga för denna undervisning. Denna rättighetsdiskurs inkluderar även vårdnadshavarnas rätt till att få veta vad förskolans verksamhet innebär för deras barn och hur förskolan arbetar för att lärandet kan relateras till läroplanen.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I denna studie kommer vi att utgå ifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv. Med hjälp av detta teoretiska perspektiv kan vi se språket som något som konstruerar och konstrueras i samspelet med andra utifrån en kulturell kontext.

SOCIALKONSTRUKTIONISM

Inom socialkonstruktionismen förstås attityder och handlingar som sociala aktiviteter och att våra perspektiv och förhållningssätt formas av dessa sociala samspel (Winther Jörgensen & Phillips 2000, s. 103). Med hjälp av en diskursanalys utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv vill vi få syn på och skapa förståelse för de olika diskurser av undervisning som synliggörs i våra intervjuer. Genom att utgå från Bjervås beskrivning av Potters antagande om att konstruktioner går att påverka genom olika beskrivningar och tal om vår verklighet, skapar vi förutsättningar för att få syn på detta. Bjervås skriver också om Burrs idé att kunskap är något vi konstruerar tillsammans utifrån hänsyn till en kulturell kontext (Burr 2003, Potter 1996 I: Bjervås 2011, ss. 75–76). von Brömssen skriver i sin tur utifrån Burrs och Hacking tankar att vi med hjälp av socialkonstruktionismen positionerar oss utifrån en kritisk hållning till den kunskap som av samhället ses som förgivettagen (Burr 1995, Hacking 1999 I: von Brömssen 2003, s. 11). När vi talar om en kulturell kontext i vår studie, så tänker vi att vi som skriver detta examensarbete och forskollärarna i våra intervjuer påverkas av de

styrdokument vi har att förhålla oss till, både riksövergripande och förskolornas lokala arbetsplaner. Den kulturella kontexten utgörs också av de sanningar som uppkommer i granskningar och samhällsdebatten om vad som är det bästa för barnet i ett långsiktigt lärande och utifrån vad som anses ge en likvärdig förskola. Den kulturella kontexten kan förstås som den sociala arena som vi alla konstruerar vår kunskap utifrån och som styr vad som är möjligt att sägas och tänkas, och av vem i den diskurs som råder i just den kulturella kontexten. Thomassen (2007, ss. 206–207) menar att man med hjälp av att inta ett socialkonstruktionistiskt perspektiv kan se på kunskap som något som uppkommer och formas av de nu rådande samhällsstrukturerna och synsätten och där verkligheten alltid anses vara språkligt tolkad i text och tal.

Ett socialkonstruktionistiskt perspektiv påtalar att vi förhåller oss till att vår omgivning ständigt förändras och vi deltar ständigt i påverkan av dessa förändringar (Lenz Taguchi 2013, s. 29). Med hjälp av detta synsätt i vårt sökande efter olika innebörder och sanningar av ordet tillika begreppet undervisning i våra intervjuer, vill vi söka förståelse för hur olika diskurser kan skapa en eller flera sanningar och därmed konstruktioner av undervisning i förskolan.

DISKURSANALYS

Bolander och Fejes (2015, ss. 90–91) menar att diskursanalysen hjälper oss att synliggöra hur verkligheten skapas med hjälp av språket. En sådan analysmetod passar bra när man vill undersöka vilka sanningar som skapas genom hur de uttrycks i text och tal. I användandet av denna analysmetod ges vi möjlighet att analysera olika texter och synliggöra hur språket både innesluter och utesluter, ofta utan vår medvetenhet om att så ens sker. Författarna menar vidare att språket har betydelse för hur vi förstår och tolkar det som sägs och skrivs och att detta får effekt på hur vi ser på olika fenomen. Börjesson (2003, s. 99) skriver att en reflexiv och konstruktionistisk diskursanalys inte gör anspråk på att påvisa en sanning, utan söker istället en förståelse av vad sammanhanget har för betydelse för hur ett fenomen beskrivs. Detta innebär att fokus ligger på hur olika beskrivningar skapar diskurser. För oss innebär det att vi kan få syn på hur undervisning kan se ut i olika praktiker och på så vis kan diskurserna bidra till att omforma och vidga begreppet undervisning. Börjesson (2003, ss. 32–33) skriver att ett socialkonstruktionistiskt perspektiv omöjliggör för strukturer att ses som de enda rätta

och att de befintliga diskurserna finns till för att klassificera olika sätt att se på hur vi skapar vår verklighet utifrån det befintliga systemet. I vår analys avser vi att uppmärksamma hur förskollärare talar om undervisning i förskolan och synliggöra mönster som tyder på olika diskurser. Detta gör vi med hjälp av den språkliga vändning som enligt Börjesson (2003, s. 28) innebär att vi som betraktare och skapare av diskursanalysen också har en roll som behöver synliggöras och problematiseras. Thomassen skriver att enligt Foucault så avgör diskurser vad som stängs ute och förkastas och vad som vi därmed också godtar. Dessa utestängningssystem hålls ihop och stärks av makten som olika institutionaliserade praktiker innehar (Foucault 1993 I: Thomassen, 2007, s. 138). När vi i vårt analysarbete ska lokalisera dessa olika mönster och sanningar, så kommer vi sannolikt att både skapa, såväl som utesluta olika tal om alternativa praktiker.

När vi utför en språkanalys så ligger enligt vår tolkning av Foucault fokus på att finna det som verkligen sägs i en situation, och samtidigt titta på varför det är just detta som sägs, och inget annat i just denna situation. Vidare ligger fokus på att försöka visa varför dessa sätt att tala på möjliggörs just här och ingen annanstans. Det handlar också om att visa på vilket sätt dessa sätt att tala därmed utesluter andra möjliga tal (Foucault 1969, ss. 44–45). Thomassen skriver att enligt Foucault är språket i fokus i en diskursanalys, där han menar att fokus ligger på skillnaderna och det som ligger ute i marginalen av det som sägs (Foucault 1966 I: Thomassen 2007, s. 134).

TEORETISKA BEGREPP

Diskurs - Winther Jørgensen och Phillips (2000, s. 7) definierar en diskurs som ett bestämt sätt att förstå och uttrycka sig om (en del av) världen. Eidevald skriver i sin tur om Jones och Barrons tankar om att vårt handlingsutrymme och sätt att tänka fastställs och begränsas av diskurser (Jones & Barron 2007 I: Eidevald 2009, s. 57). Dessa tankesätt är i vårt sökande efter undervisningsdiskurser användbara, då fastställda diskurser kring begreppet i skolans kontext kan påverka hur undervisning i en förskolekontext kan förstås utifrån våra egna och våra intervjupersoners sanningar och förståelser av “vad undervisning är”.

Det diskursiva fältet- är allt det som diskursen utesluter, det vill säga diskursens yttre. Här ges språket en viss betydelse från andra diskurser som inte getts betydelse i den diskurs vi

talat ur. Det innebär också att diskurser skapas i förhållande till det diskursiva fältet (Winther Jørgensen & Phillips 2000, s. 34).

Diskursiv kamp - Alla diskurser kämpar i mötet med varandra om vilken diskurs som får råda genom att låsa fast språkets betydelse på sitt eget vis och därmed uppnå hegemoni. Det är detta som Laclau och Mouffe kallar för en diskursiv kamp i Winther Jørgensen och Phillips text (Laclau & Mouffe, 1985 I: Winther Jørgensen & Phillips 2000, s. 13).

Hegemoni - kan förstås som att den just nu, mest kraftfulla och dominerande diskursen råder. Hegemonin fixerar en enda diskurs som den rätta och trycker undan andra existerande möjligheter inom den kulturella kontexten (Winther Jørgensen & Phillips 2000, ss. 55–56). Innebörden i detta begrepp behöver vi ha i åtanke i vår analys och diskussion kring vad undervisning är och hur den genomförs.

Makt - är en faktor som påverkar hur vi utformar och skapar vår sociala miljö. Vi är beroende av att leva utifrån sociala ramar och förutsättningar som alltid konstitueras av makt. Vi kan inte bortse från maktens påverkan och oavsett om vi väljer att leva utifrån denna bestämda sociala ordning eller ej så har även det beslutet påverkats av makt (Winther Jørgensen & Phillips 2000, s. 45).

METOD

Här beskrivs våra metodval. Vi redogör också för hur vår empiri har bearbetats och hur vi har förhållit oss inför etiska överväganden vi ställts inför och reflekterat över i denna studie.

VÅRT SAMARBETE

I denna process har vi genomfört alla uppgifter ihop. Vi har bägge två deltagit vid intervjuerna, men delat upp dem sinsemellan, såtillvida att ett huvudansvar för varje intervju har delats ut. Med det menar vi att en av oss har fört fram huvudfrågorna och varit mest aktiv i intervjun. Det är också denne person som transkriberat just den intervjun. Det innebär att vi transkriberat tre intervjuer var.

Vi har skrivit i ett delat dokument, vilket innebar att vi hela tiden har haft en transparens inför varandra. Detta har varit till fördel i vårt skrivande, då vi ständigt tittat på vad den andre skrivit och kunnat kommentera och be om exempelvis förtydliganden eller förändringar i texten. På detta vis har vi arbetat igenom samtliga delar av studien. Vi har även träffats vid ett flertal tillfällen och haft daglig telefonkontakt, där vi diskuterat vad som ska bli nästa steg och vad vi behöver titta på ytterligare en gång. De avhandlingar och den litteratur som använts har vi funnit tillsammans och läst bägge två för att sedan diskutera huruvida det kan finnas relevans för vår studie att använda av oss den.

Denna metod har vi funnit vara bäst för oss, då vi bägge velat ha insyn i vad som sägs och hur den andre tänker. Det har varit ett tidskrävande arbetssätt och inte helt effektivt alla gånger, men i slutändan den metod som gjort att vi kan kalla det för *vår* studie.

URVAL

Vi har intervjuat sex legitimerade förskollärare från sex olika förskolor i Stockholms kommun, som kontaktades med en förfrågan om deltagande per mail. Valet att intervjua förskollärare gjordes då det enligt Skollagen (2010:800 kap. 2, 15 §) är en legitimerad förskollärare som ska ansvara över förskolans undervisning.

GENOMFÖRANDE

Vi har valt att arbeta utifrån en kvalitativ forskningsmetod. I rubrikerna nedan beskriver vi hur vi behandlat vår empiri.

INTERVJUERNA

Vårt val att utföra en kvalitativ intervju grundas i tanken om att intervjun byggs upp som ett samtal mellan intervjuaren och intervjupersonen, där enligt Patel och Davidson (2011, s. 82) bägge parter är medskapare av samtalet. Därför kan vi inte på förhand formulera standardiserade svarsalternativ eller fastställa vad som är det riktiga svaret på en fråga. Detta går enligt oss i linje med ett diskursanalytiskt förhållningssätt då vi genom en intervju som

har ett klimat i form av ett samtal tror att vi lättare kan fånga upp olika sätt att uttrycka sig om och tolka undervisningsbegreppet. Vi valde att utgå från en halvstrukturerad intervjuform, vilket innebär att vi getts möjligheten att ställa våra följdfrågor utifrån när under intervjun vi funnit det bäst att ställa dem. Denna intervjuform gav våra intervjupersoner möjlighet att fördjupa sina upplevelser av undervisningsbegreppet då fokus i en sådan intervjuform enligt Kvale och Brinkmann (2014, s. 43) ligger på att ge intervjupersonerna utrymme att tala om och ge uttryck för sin förståelse kring olika begrepp.

Förskollärarna har intervjuats på deras respektive förskolor i ett ostört rum, som de själva valt ut. Detta för att inte bli avbrutna eller distraherade av annat. Intervjuerna spelades in i röstmeddelande-funktionen på våra mobiltelefoner. Intervjuernas längd redovisas nedan:

Intervju 1: 32 minuter, 38 sekunder

Intervju 2: 41 minuter, 39 sekunder

Intervju 3: 34 minuter, 32 sekunder

Intervju 4: 37 minuter, 15 sekunder

Intervju 5: 23 minuter, 48 sekunder

Intervju 6: 24 minuter, 28 sekunder

Vi har i våra transkriptioner valt att skriva ut ord som betonas starkt med kursiv text. Kortare pauser skrivs ut som (kort paus).

ANALYSMETOD

För att vi som forskare skulle få en djupare förståelse i vad undervisningsbegreppet kan vara och hur det används i förskolan, så har vi fördjupat oss i begreppet genom tidigare forskning och facklitteratur innan vi utförde våra intervjuer. Våra förberedelser inför intervjuerna stärks av Patel och Davidson (2011, s. 83) som menar att det är en fördel att den som ska göra en kvalitativ intervju har förberett sig och har förkunskaper om det ämne som ska studeras. Det har även påverkat hur vi i våra intervjuer och i vårt analysarbete samtalat kring undervisning, då denna fördjupning även riskerat att medföra ett fastställt och därmed diskursivt sätt att se på undervisning. Börjesson (2003, s. 71) skriver att forskarens språk bör ses som ett av många andra möjliga sätt att tala. Forskarens språk bär däremot på ett maktanspråk som ger

en förhöjd status gentemot andras utsagor, samtidigt som även detta tal ställs i förhandling med andras sätt att tala.

Vi har sett fördelar med att utföra intervjuerna tillsammans, då vi i analysarbetet har kunnat utnyttja det faktum att vi kan ha tolkat svaren på olika sätt. Det har också varit fördelaktigt att vi bägge två har deltagit i intervjuerna och interagerat i dessa genom att ställa följdfrågor utifrån två möjliga förståelser av intervjupersonernas svar. Vi tänker att detta varit hjälpsamt, då det dessutom inneburit att intervjuerna har getts en struktur mer i form av ett samtal.

Samtliga transkriptioner har lästs av oss var för sig i ett första skede. Här letade vi efter eventuella likheter och skillnader i det som sades i intervjuerna. Vid den andra läsningen har vi suttit tillsammans och samtalat kring det som tydligast framträtt och började därefter titta på de olika mönster och teman som synliggjorts. Dessa mönster sorterades sedan ut i olika dokument utifrån våra huvudfrågor för att se sådant som skulle kunna tala för olika diskurser genom intervjupersonernas sätt att tala om undervisning. Analysarbetet påbörjades därefter i skrift. Genom att få ner det vi vid de första läsningarna sett, gavs vi möjlighet att göra en första tolkning av vad vi då sett som ett diskursivt tal. Vi kunde sedan söka efter det som inte stack ut som lika uppenbart i våra intervjuer. De variationer i talet vi såg här var i det första skedet inte tillräckligt uppenbart för oss. Vi kunde därefter titta på hur språket inkluderat och exkluderat olika sätt att tala om undervisning och därigenom satt dessa tal i olika sammanhang. Börjesson och Palmblad (2007, s. 10) skriver om denna språkliga vändning som ett verktyg som hjälper till att urskilja olika sätt att tala inom olika diskurser. Detta har inneburit att vi utgått från ett tankesätt där vi tittat på hur våra intervjupersoners tolkningar är och blir delar i ett sammanhang där en verklighet kring undervisning skapas utifrån deras sätt att tala om begreppet. Bryman (2011, ss. 474–475) beskriver denna diskursanalytiska metod som konstruktionistisk och tonvikten läggs på de strategier som används för att uppnå ett syfte, i vårt fall hur undervisning beskrivs. Vi har inte haft för avsikt att försöka skapa förståelse för bakomliggande orsaker. Detta har i vår studie inneburit att vi sökt efter olika förståelser av hur undervisning kan ses i förskolan. Vi har under hela denna process gjort nya läsningar och sett nyanser i det som sägs. Vi har i arbetets slutskede valt att se det som skulle kunna vridas och vändas på ytterligare och diskuteras utifrån att vara egna diskurser som olika aspekter inom diskurserna. Winther Jörgensen och Phillips (2000, s. 28) menar att man i en diskursanalys arbetar med det som har sagts med syftet att undersöka och försöka

blottlägga olika mönster i det sagda. Man är vidare intresserad av hur dessa mönster bidrar till olika diskurser av hur verkligheten uppfattas och vilka sociala konstruktioner detta får som konsekvens.

FORSKNINGSETIK

Efter att våra intervjupersoner tackat ja till att ställa upp på våra intervjuer, skickade vi ut ett mail där vi förklarade syftet med vår undersökning. Bifogat fanns även dokumentet om samtycke där vi i korthet beskrivit vad vi ska undersöka och information om de forskningsetiska principerna. Patel och Davidson (2011, s. 63) skriver om vikten av att förhålla sig utifrån en god etik i undersökningar och de hänvisar till dessa fyra övergripande etikregler som sammanfattats nedan:

1. Informationskravet - Forskaren ska informera om sitt syfte med forskningen.
2. Samtyckeskravet - Den som deltar i undersökningen har rätt att bestämma över sin medverkan.
3. Konfidentialitetskravet - Personuppgifter i en undersökning förvaras så att obehöriga inte kan ta del av dem.
4. Nyttjandekravet - Insamlad empiri får endast användas för detta forskningsändamål.

De fick också i förväg ta del av våra tre huvudfrågor som berör undervisning, för att ge dem möjlighet att förbereda sig innan intervjuerna ägde rum. Intervjuguiden utformades så att ett antal öppna huvudfrågor och följdfrågor fanns färdigställda till våra intervjupersoner. I samband med detta utskick bokades även tider för intervjuerna in. Innan varje intervju påbörjats har de återigen informerats om att deras medverkan var frivillig och att de hade rätt att avsluta sitt deltagande närhelst de ville. De fick också information om var undersökningens resultat kommer att publiceras, så att de kan ta del av den vid intresse.

Våra intervjupersoner har anonymiserats och kallas i våra utskrivna transkriptioner intervjuperson 1, 2 och så vidare. Vi har valt att anonymisera dem helt i vår analys. De kommer sannolikt känna igen sig själva i de citat vi skrivit ut, men vi kan med hjälp av denna anonymitet försöka säkerställa att ingen annan som läser vår studie ska kunna utrona vem som har sagt vad. När vi skrivit våra transkriberingar har ljudfilerna och intervjuerna sparats på USB-minne och vi har för avsikt att radera dem så snart studien färdigställts. Detta gjordes

för att de inte ska hamna i fel händer. Vi har vid våra transkriptioner valt att inte skriva ut vad som av Bryman (2011, s. 431) kallas för ”verbala tics”. Det gäller ord och uttryck som vi inte alltid har en medvetenhet om att vi säger, exempelvis öh, ehmm och harklingar.

GENERALISERBARHET

Det går att se en generaliserbarhet i våra intervjusvar genom att vi fått syn på att det finns olika diskurser utifrån våra forskollärares tolkningar och sätt att uttrycka sig om undervisning i förskolan. Vi kan i våra intervjuer se tecken på diskurser som stämmer överens med aktuell forskning inom vårt valda område, vilket presenterats i kapitlet tidigare forskning. De diskurser som uttrycks i våra intervjusvar skiljer sig utifrån det vi beskriver som aspekter, det vill säga skiftningar i intervjupersonernas sätt att tala om undervisning. Däremot finns det likheter som ger stöd åt det vi beskriver som två lokala diskurser; skoldiskursen och statusdiskursen. Patel och Davidson (2001, s. 109) menar att generalisering i en kvalitativ undersökning skulle innebära att de resultat som framkommit från den studerade gruppen kan generaliseras till en större population ifall urvalet av informanter sker systematiskt, vilket det sällan gör. Med dessa reflektioner i åtanke kan vi se en viss begränsning i vår studies generaliserbarhet, men då vi sett ett samstämmigt tal som pekar mot dessa två diskurser, menar vi att det skulle gå att generalisera till en större population.

ETISKA ÖVERVÄGANDEN

En intervjusituation är sällan en avslappnad form av samtal där någon av oss som deltar känner oss bekväma. Vi har som vi skrivit tidigare valt att lämna ut våra huvudfrågor i ett försök att skapa ett möte där våra intervjupersoner inte upplever att de är oförberedda inför denna situation. Vi hade också en tanke med att de skulle ges möjlighet att fundera över våra frågeställningar, så att intervjun skulle ges ett mer fylligt innehåll. Vi är dock medvetna om att detta kan ha gett en påverkan på våra intervjuer såtillvida att våra intervjupersoner utgår från att förbereda sig på frågorna utifrån ett förväntat svar. Det kan även vara så att våra intervjupersoner upplever ett visst obehag inför att bli inspelade. Bryman (2011, ss. 428–429) skriver att när man utför en kvalitativ intervju riktas intresset mot vad som sägs och hur det sägs. Han skriver också att intervjuerna kan påverkas av att intervjupersonen är ovan vid att bli exempelvis inspelad.

RELIABILITET OCH REFLEXIVITET

Kravet på reliabilitet innebär att studiens uppgifter ska vara pålitliga oavsett vilken typ av forskningsmaterial det handlar om. Det är därför viktigt att texter och utskrifter är exakta, tydliga och tillförlitliga (Hartman 2003, s. 44). Då vi i denna studie utför ett diskursanalytiskt arbete har vi dock haft en medvetenhet om att det medför en svårighet i att kunna garantera att vi förstår något på rätt sätt även om vi gör noggranna transkriptioner. Vår egen förståelse av det sagda påverkar vår tolkning av de texter vi läser och hör. Vi färgas av vår omgivning och påverkas själva av olika diskurser, vilket vi behövde ha i åtanke när vi gick in i bearbetningen av intervjuerna. Patel och Davidson (2011, s. 106) menar att man bör se reliabiliteten mot bakgrund av den rådande situation som äger rum vid det aktuella intervjutillfället och om vi med våra frågor lyckas få fatt i det som utgör variationer i intervjupersonernas svar. Författarna menar vidare att reliabilitet ses i ljuset av att det är viktigare att vi med våra frågor lyckas fånga förändringar och det unika i intervjupersonens svar, framför att alltid få samma svar. Vi anser att detta går i linje med vårt val av att använda oss av en ansats som ser kunskap som något som konstrueras genom olika sätt att tala om verkligheten.

I vårt analysarbete har medvetenheten om att vi som forskare påverkar och är delaktiga i att producera en bild av kunskap kring undervisningsbegreppet i förskolan inneburit att vi varit tvungna att fundera över vår egen roll. Bryman (2011, s. 639) skriver att den kunskap vi som forskare bär med oss speglar var vi befinner oss i relation till den grupp vi tillhör (i vårt fall erfarenhetsbaserade förskollärarstudenter). Vi blir därmed en del av konstruerandet av den kunskap som skapas i förhållande till dem som intervjuas. Vi tolkar att detta medför att vi inte kan se en objektiv sanning, utan beroende av vem eller vilka som deltar konstrueras flera olika sanningar och sätt att se på verkligheten. Winther Jörgensen och Phillips (2000, s. 111) skriver att denna reflexivitetsproblematik medför dilemman kring validiteten. I ett diskursanalytiskt arbete ses kunskap som relativ. Vi tolkar detta med att det vi kommit fram till i vår studie inte är en mer korrekt sanning gentemot vad andra forskare sett i sina resultat.

VALIDITET OCH REPRESENTATIVITET

Detta är första gången vi har utfört intervjuer med syftet att göra en diskursanalys och våra ovana inför detta kan ha haft inverkan på de intervju svar vi fick. Studiens tillförlitlighet hänger enligt Patel och Davidsson (2011, s. 104) ihop med intervjuarens förmåga. När vi analyserar våra intervju svar behöver vi ha en medvetenhet inför detta då det kan komma att påverka vårt resultat i analysarbetet. Winther Jørgensen och Phillips (2000, s. 123) menar att validiteten i ett diskursanalytiskt arbete handlar om att den analys och de slutsatser som framkommit tydliggörs så att det är möjligt att göra en bedömning av de tolkningar som framställts i dessa delar. I analysen kan det handla om att de citat som skrivits ut överensstämmer med tolkningarna. Detta kallas att empirin ges representativitet.

RESULTAT OCH ANALYS

Utifrån våra läsningar av intervju personernas tal om undervisning har vi valt att presentera två lokala diskurser som vi kallar skoldiskursen och statusdiskursen. Vi beskriver dem som lokala, då de är färgade av den kontext intervju personerna befinner sig i och verkar inom. Det finns även inom dessa diskurser skiftningar i hur de talar om undervisningsbegreppet. Vi kallar dessa skiftningar för aspekter.

SKOLDISKURSEN

Undervisning ses utifrån denna diskurs som ett laddat ord. Detta beroende av hur våra intervju personer färgats av deras tidigare erfarenheter av begreppet. I vår analys av intervjutexterna så framkommer det att ordet undervisning inte ses vara självklart att implementera i en förskolekontext. En av våra intervju personer uttrycker att: ” [...] jag *tycker* att det är ett ord som har kommit till och sen så ska vi fylla skiten.” Vi ser i transkriptionerna att förskollärarna talar om undervisning utifrån en skoldiskurs när de ger uttryck för sina egna erfarenheter som speglar sig i deras sätt att tala om undervisningsbegreppet. Även våra frågeställningar och läsningar färgas av våra egna värderingar och erfarenheter av begreppet. En intervju person uttrycker att “[...] begreppet är ganska laddat. Alltså det är såhär, nej, det ska inte vara undervisning i förskolan [...]” och “[...] man använder inte just begreppet [...]” Att undervisning blev inskrivet i Skollagen var för en av intervju personerna inte helt lätt att förhålla sig till, “[...] Vi var faktiskt väldigt upprörda. Vi tyckte det var förfärligt, jaha, ska

man börja och (kort paus) räkna nu och [...]” I majoriteten av intervju svaren framkommer en syn där undervisning ses vara ett ord som ställer krav på resultat. En intervju person säger: “[...] det är ju ganska högtravande ord, så att säga, det är ju nåt som hör till skolan, så känner jag [...] Det är nånting som du bör kunna som jag ska lära dig helt enkelt.”

Känslorna som uttrycks inför ordet, och även ställningstagandet inför att ordet undervisning inte passar i förskolan kan förstås utifrån den kulturella kontext som flera av intervju personerna talar ur. Ordet undervisning tycks inte användas alternativt anses inte passa i deras verksamheter.

I samtliga svar vi analyserat utifrån hur intervju personerna minns undervisningen från deras egen skolgång ges uttryck för att det ses som något som varit jobbigt och kravfyllt, vilket vi ser exempel på nedan:

Undervisning i min barndom, då kommer jag ihåg att man skulle sitta och skriva (kort paus) Alltså jag kommer ihåg en massa tråkiga saker. Skriva skrivstil, det tyckte jag var tråkigt i skolan. Att sitta och skriva dom här bokstäverna, typ om och om igen, jättetråkigt. Och det skulle vara perfekta (kort paus) bokstäver.

En annan intervju person beskriver svårigheten med att använda sig av ordet:

Undervisning? (kort paus) Det låter skola. Fast vi är förskola. Och vi lyder under Skollagen [...] Vi kollegor skulle kunna prata om undervisning men med barnen blir det bara (kort paus) som ett svårt (kort paus) ord. [...] Det känns som det är skolans värld och vi är förskolans värld och vi använder lite (kort paus) andra ord kanske.

På liknande vis kan vi här se en problematisering av ordet undervisning, då dess innebörd hänvisar till något som hör hemma i en skolkontext med uppnåendemål och inte till förskolans strävansmål:

Alltså undervisning *är* ett begrepp som är ett problem i förskolan. Begreppet (kort paus) kommer (kort paus) tror jag (kort paus) generera i att vi får skolexempel. Att ordet undervisning står för en annan sorts kontext där man kräver att det här och det här vill man uppnå, alltså det finns mål i uppnåendet.

Dessa tre citat talar om en syn på undervisning som verkar höra ihop med något tråkigt, att sitta stilla och utföra något på ett förutbestämt *rätt* sätt. Men samtidigt belyses något som kan liknas vid en diskursiv kamp som synliggörs då det talas om att förskolan nu också lyder

under Skollagen. Denna diskursiva kamp innebär att olika diskurser kolliderar med varandra och att detta i denna studie medverkar till att förskollärare måste förhålla sig till ordet undervisning på ett eller annat sätt, oavsett åsikt. Eidevald (2009, s. 56) skriver att diskurser utmanar varandra i en strävan att hålla sin status med syftet att bevara en särskild ordning. De åsikter som av våra intervjupersoner uttrycks kring undervisning i förskolans verksamheter skulle kunna ses som att de utmanar ett synsätt på undervisning tillhörande en skolpraktik. Men även den aspekt som betonar ett lärande istället för undervisning ses här som dominerande, då undervisning i förskolan inte ses vara fullt accepterat.

Utifrån frågor vi ställt om hur intervjupersonerna själva bedriver sin undervisning påtalas att barnen ska ges inflytande över sin dag och lärandet ska vara roligt och baseras utifrån barnens egna intressen och lekar. Lärandet sker hela tiden och vi ser i några av svaren att undervisning anses ske så fort en vuxen närvarar i aktiviteten.

Fyra intervjupersoner beskriver att de väljer och skapar material och utformar miljöer som de använder sig av i sitt arbete. Detta för att inspirera till ett utforskande som leder till ett lustfyllt lärande och insamlande av egna kunskaper. Genom att låta barnen få undersöka material själva skapas en materialkänedom. En av intervjupersonerna menar att det handlar om att försöka skapa miljöer och material som är inspirerande och syftar till att väcka barnets funderingar om vad hen kan göra i just den miljön snarare än att skapa tydliga miljöer. Efter en tid utmanar förskolläraren barnen genom att lägga till nya element i miljön som syftar till att utmana barnets utforskande till ett nästa steg. För att kunna ha ett sådant förhållningssätt till miljön, så behöver personalen i barngrupperna vara tillåtande och låta barnet få pröva och se vad som händer.

[...] jag tänker att det barn upplever, det lär dom sig av och ibland kan man tycka att vissa barn är väldigt intresserade av en sak, nånting där man märker att det här vill dom gärna fördjupa då kan jag se till att fördjupa och plocka fram lite extra som gör att man hamnar i möjligheter att fördjupa [...]

Detta talar för en aspekt där undervisningen sker genom den pedagogiska miljön med ett tydligt syfte att utmana och inspirera barnen. Här ser vi beskrivas att det barnen upplever, det lär dom sig också av. En annan intervjuperson uttrycker att: "Ja, barnen gör, barnen upptäcker, att jag erbjuder dom, vad ska man säga, att jag fokuserar, att jag väljer vad jag fokuserar på och sen så (kort paus) att jag styr in dom mer [...]" Samma person fortsätter

berätta om att arbeta med de yngsta barnen som inte alltid kan uttrycka vad de vill: “[...] undervisning handlar om att erbjuda, att jag erbjuder olika miljöer och olika (kort paus) ja, material.” Här uttrycks ett arbetssätt där det erbjuds en miljö och material som utgår från barnens intressen, som också beskrivs av följande intervjuperson, som uttrycker att miljön gynnar barnen för att utveckla olika färdigheter:

Det är målstyrt även om jag inte går in och undervisar i sig utan det är ju målstyrt bara utav att vi skapar miljön, vi tar in material som vi tror gynnar nånting, nån sorts (kort paus) kreativitet kanske (kort paus) alltså (kort paus) det är ju helt oväsentligt vad dom lär (kort paus) det vill säga målet är inte att nu ska vi lära oss det här utan målet är ju att nu ska dom få så mycket intryck och utlopp som dom bara kan få (kort paus) för att liksom (kort paus) få utveckla [...]

Målet är att väcka intresse och kreativitet, snarare än att barnen ska lära sig något specifikt. Syftet tycks vara att barnen ska lära sig genom estetiska färdigheter för att sedan kunna tillämpa dem i olika ämnen. Detta uttrycks i följande citat: ”[...] den estetiska biten är ju superviktig. Att färdigheten att *kunna* måla mer än bara så här [...]” Undervisningen sker alltså genom den pedagogiska miljön där barnen ska få fördjupa sitt sätt att upptäcka och få utlopp för en kreativitet. Miljön skulle genom detta resonemang också kunna representera ett lärande som sker utan en förskollärares direkta närvaro. Det finns då inget undervisande moment, men utformandet av och tillgängligheten i miljön är på förhand uttänkt med ett undervisande syfte.

Leken ges hög prioritet och när en av våra intervjupersoner talar om att leken ses som ett sätt att fånga upp barnens intressen och gå in och undervisa i pågående lek, uttrycks av en annan att barnen ska få ha sin lek ifred:

Undervisning. (kort paus) Jag tycker att det är skillnad på undervisning också för ibland så är det ju (kort paus) *fri lek*. Då tycker inte jag att man ska komma in och undervisa, men att man ändå (kort paus) ser att leken flyter på [...]

I vårt insamlade material framkommer en syn på att lärandet sker hela tiden. Detta visar sig i intervjupersonernas tal om lärande istället för undervisning i relation till förskolans läroplan. I citatet ovan ser vi däremot att en skiljelinje görs mellan ett lärande som sker hela tiden, men också en syn där undervisning inte sker i den fria leken. Detta skulle kunna tala för att lärandet inom denna aspekt kan friskrivs från undervisningsbegreppet. I detta citat sägs:

Näe. Inte att man använder det (kort paus) begreppet. Det kan jag inte säga. Men lärande pratar vi mycket om. Men inte, inte undervisning.

En av våra andra intervjupersoner säger:

[...] jagutveckling. Dom begreppen. Undervisning finns inte med där. Det står (kort paus) inte så mycket (kort paus) i förskolans läroplan om det.

Ordet undervisning står inte inskrivet i förskolans läroplan, vilket tycks generera i att förskollärarna hellre talar om lärande istället för undervisning. Detta resulterar i att de förhåller sig till och talar om sin verksamhet utifrån den diskurs och de aspekter som råder på den förskola de är verksamma i.

[...] nu står det faktiskt i Skollagen att vi ska undervisa och då har det plötsligt fått en annan ställning, men ja, det står att vi ska jobba på samma sätt som tidigare också, så jag vet inte, det (kort paus) Det har blivit en skiftning i språket.

Här ser vi exempel på hur språket skapar föreställningsvärldar. Våra intervjupersoner lägger i dessa citat stor betydelse i vad ordet undervisning kan betyda. Det är som att ordet skapar innehållet och inte att innehållet föregår vilket ord som bör användas. Detta tyder på att språkets användning genom val av ord kan skapa förändringar av dess innehåll och i förlängningen en förändring av rådande diskurs.

Genom dessa olika tal kring undervisning konstrueras också olika sätt att se på undervisning, vilka sedan visar sig som diskursiva aspekter.

Undervisning, då ser jag det som att det leder till nåt lärande. Att man, att barnen ska lära sig nånting [...] och då blir det ju liksom. Lite annorlunda eftersom vi inte har några rena (kort paus) som *uppnåendemål* så att säga, på *det* sättet (kort paus) utan strävansmål.

Olika beskrivningar av undervisning görs av intervjupersonerna genom att istället använda ord som att guida och vägleda. Dessa ord uppkommer i två av intervjuerna: "...och vi vägleder ju dom och liksom...leder dom..." och "...om jag tänker på undervisning. Att jag är nån som ja (kort paus) guidar eller nåt sånt..." Dessa ord upplevs vara mer tillgängliga och därmed lättare att använda sig av istället för ordet undervisning. Motståndet inför att använda sig av ordet undervisning i förskolan stärker enligt oss denna diskurs där man inte vill tala om

undervisning och vuxenstyrda lektioner där det finns ett rätt och ett fel svar i de frågor som ställs. I en kontext där vi som förskollärare förhåller oss till strävansmål innebär detta en motsättning mellan de två förhållningssätt som beskrivs utifrån de svar våra intervjupersoner gett. Att vägleda och guida skulle kunna tala för en aspekt inom skoldiskursen där man väljer att inte tala om undervisning, då man utgår från strävansmål och inte krav på att barnen ska ha lärt sig något specifikt.

Även rutinsituationer som exempelvis påklädning och blöjbyten ses vara undervisande, då flera av intervjupersonerna berättar att de stödjer barnen framför allt språkligt genom att benämna det de gör: ” [...] dom här omvårdnadssituationerna finns ju hur mycket (kort paus) lärande som helst i om man (kort paus) det beror på hur man gör det.” Intervjupersonen fortsätter ”[...] alltså hur man *pratar* och hur man (kort paus) tittar på saker runtomkring [...]” Uttalanden likt dessa har uttryckts i alla våra intervjuer, vilket leder in oss på ett resonemang om att de rutinsituationer som finns under en dag ses vara undervisande, då man sätter ord på det barnen gör.

Winther Jörgensen och Phillips (2000, ss. 64–65) skriver att en konflikt uppstår mellan diskurser som utmanar varandra i att ge sitt innehåll en maktposition inom samma område. Ordet undervisning är i detta fall innehållet inom det område skoldiskursen verkar inom. Vi ser att talet inom denna diskurs utmanas av ett annat tal, där ordet undervisning lyfts fram som en möjlighet att lyfta förskolläraernas yrkesprofession. Dessa två skillnader i talet talar för en kollision mellan diskurserna.

STATUSDISKURSEN

Det som i skoldiskursen ses som negativt, tycks i statusdiskursen ses som något positivt. En intervjuperson säger: “[...] allt jag säger, allt jag gör (kort paus) är ju en undervisning för barnen, hela tiden.” Medan en annan uttrycker sig om ordet undervisning på följande sätt: “[...] *kräver* att man har skapat en situation[...]”. I vår empiri ser vi att intervjupersonernas förhållningssätt till undervisning formas av deras attityder och handlingar kring vad de anser vara undervisning. På detta sätt skapar de också olika sanningar och därmed olika konstruktioner av undervisning som begrepp. Inom statusdiskursen synliggörs en aspekt av undervisning som något som sker hela tiden, vilket uttrycks i ett av citaten ovan. Ordet

undervisning ges här en viss status och ses inte vara problematiskt att använda. Detta talar för att det som sägs om undervisning i denna diskurs befinner sig ute i skoldiskursens marginal och ges därmed inget utrymme i nämnda diskurs. Här uppvisas en kamp om vilken diskurs som ska ges hegemoni vilket kan ses i diskursernas skilda fixeringar av betydelsen undervisning. Dessa betydelsefixeringar beskrivs av Winther Jörgensen och Phillips (2000, s. 137) som det som avgränsar diskursens innehåll.

En intervjuperson uttrycker: "[...] och alla dom här nya begreppen som klingar kan göra att kanske statusen höjs på ett visst sätt." I denna diskurs framträder en syn där ordet undervisning anses bidra till att höja förskolans status och därigenom ett lyft av dess verksamhet. Förskolan betraktas av flera av våra intervjupersoner som de yngsta barnens första skola. Som yrkesverksamma i förskolan ges de ett större erkännande då de lägger grunden för det livslånga lärandet genom att tala om att de bedriver undervisning. Denna diskurs innefattar också en syn där ett förtydligande av professionen görs. Detta förtydligande medverkar också till att förskolläraren måste förhålla sig till styrdokumentet snarare än personliga åsikter om vad som anses vara viktigt eller ej. I nedanstående citat uttrycks denna aspekt av att ordet undervisning står inskrivet i Skollagen:

Och det kanske gör att man måste följa Skollagen och följa Skolverket tydligare och jag tänker att det kanske blir mer tydliggjort att man gör sitt jobb, och inte så mycket att jag tar med mitt bagage till jobbet.

Samma intervjuperson fortsätter efter en stund: "[...] alltså formen för förskolan kanske blir lite mera jag går in och gör min profession och det spelar ingen roll vad jag tycker [...]" I detta citat kan vi som vi beskrivit tidigare, se att undervisningsbegreppet ska upprätthålla vikten av en professionell hållning hos alla som arbetar inom förskolan. Professionaliteten uttrycks enligt denne intervjuperson genom att personliga åsikter ställs åt sidan till förmån för ett tal om och planering av ett verksamhetsinnehåll utifrån Skolverkets texter och Skollagen, vilket förskollärarna förväntas förhålla sig till.

I fyra intervjusvar ser vi att intervjupersonerna processar och reflekterar över det de säger under den tid intervjuerna pågår. En av intervjupersonerna uttrycker efter en stund in i intervjun att "Nej, men jag tycker att det är *bra* att det pratas om undervisning i förskolan. Det är det det handlar om. Att det är en skola för de yngsta barnen." Ett av de svar vi fick från

en av våra andra intervjupersoner på vår fråga angående vad de tänkte när de fick veta att undervisning hade skrivits in i Skollagen löd:

Alltså jag tycker att det är rätt *bra* och för jag vill ju liksom (kort paus) höja statusen på förskolan och liksom. Att det får mer. Ja men *hur*, liksom, att verkligen visa på hur viktig förskolan är. Att det, att det är en jätteviktig *grund* för barn och liksom att det är ju verkligen grunden till när dom ska va *färdiga* och (kort paus) liksom lära sig (kort paus) i skolan och verkligen ta in *massor* av ämneskunskaper[...]

Det citat vi kan läsa här nedan stärker ovanstående två intervjupersoners sätt att tala om undervisning relaterat till förskolan som en statushöjare:

Sen hoppas jag att skolan inser vad vi i förskolan gör och vilken grund vi lägger för barnen faktiskt. För annars kommer dom till skolan och får börja om på nytt liksom.

Dessa tre uttalanden visar att undervisning i förskolan ses som positivt då det innebär en statushöjning av förskolans verksamhet. Det uttrycks en önskan att samhället ska förstå det viktiga arbetet med att lägga grunden för barnens livslånga lärande som utförs på förskolan med hjälp av införandet av undervisningsbegreppet. Användandet av ordet undervisning i förskolan bidrar i denna diskurs med att stärka och understryka vikten av förskolan som en jämbördig skolform till grundskolan. "Att det är en skola för de yngsta barnen." I citaten ovan talas det om undervisningsbegreppet som statushöjande för verksamheten, vilket bidrar till förskollärarens möjlighet att positionera sig som lärare. En distansering från de mer omsorgsinriktade delar av förskolans verksamhet, där språkbruket ger begreppet undervisning en klang av professionalitet i bestämd riktning mot ett mer lärande innehåll.

Vi har i vårt material kunnat utläsa en aspekt där undervisande arbetssätt ses som positivt i verksamheten. I ett flertal av intervjuvaran har det beskrivits ett lärande mot specifika ämnesinnehåll, som naturvetenskap, matematik och språk. En intervjuperson uttrycker ett tydligt förhållningssätt där ämnet först introduceras och barnen får ställa hypoteser kring det som ska undersökas. Sedan gör de ett experiment där ett aktivt prövande av hypoteserna sker. Aktiviteten avslutas med samling där frågor ställs till barnen om hur det gått och vad de upptäckt. I detta sätt att tala om undervisning framkommer en undervisningsmetod där förskolläraren positionerar sig utifrån ett tydligt ledarskap där det är viktigt att lära ut korrekta begrepp. Detta visar på en aspekt där undervisningen riktas mot ett specifikt lärande genom styrda undervisningssituationer, som också beskrivs här: "...alltså att jag använder

dom här begreppen i sammanhanget såklart när vi, när vi jobbar med det, så tror jag att det liksom sätter sig här bak (pekar mot bakhuvudet).” Samma person fortsätter: “[...] alltså undervisningen här är ju att barnen själva får testa och prova sig fram.”

Detta tankesätt, att låta barnen själva få pröva, ser vi som en viktig del när intervjupersonerna diskuterar undervisningsbegreppet. En intervjuperson säger: “Att det ska vara roligt. Och jag tycker om att göra (kort paus) att man ska, att man lär genom att göra själv liksom, learning by doing, det är det viktigaste.” och den andre säger att “[...] jag tänker att i både förskolan och skolan så lär man ju sig nu genom, alltså, görandet. Learning by doing alltså (kort paus) faktiskt.”

När ovanstående fyra intervjupersoner talar om hur de själva bedriver sin undervisning ligger en betoning på aktiviteter i mindre grupper som har planerats utifrån ett visst ämnesinnehåll. Samlingar som avhandlar exempelvis matematik med hjälp av matematikpåsar eller språk i form av rim och ramsor ses som sådana undervisande aktiviteter.

I flertalet fall uttrycks undervisning i intervjuerna som något som sker när intervjupersonerna själva är aktiva i barnens lekar och uppmärksammar det barnen fokuserar på i stunden. Sedan utmanas barnen med frågor som ”Titta här, hur ser kotten ut egentligen?” Föregående citat talar för ett synsätt där man som förskollärare är medforskande och deltar i det barnet gör här och nu, vilket också tyder på att undervisning inte behöver utgå från ett planerat innehåll. Det visar däremot på ett ledarskap där förskolläraren ständigt är med och påverkar barnens dag på förskolan utifrån vad denne bedömer är viktigt för barnet att lära sig.

ANALYS

Vi har i vårt insamlade material sett att undervisningsbegreppet ger upphov till olika tolkningar i både betydelse och förhållningssätt utifrån hur våra intervjupersoner uttrycker sig. Utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv innebär detta att undervisning är något som konstrueras av intervjupersonerna eller som Lenz Taguchi (2013, s. 30) beskriver, möjligheten för alternativa synsätt och motdiskurser till gamla föreställningar. De skilda beskrivningar och tolkningar av undervisning vi fått i våra intervjusvar, visar att deras tal är

färgat utifrån diskurser och vad som är möjligt inom den kulturella kontext de befinner sig i på just deras förskolor. Med detta vill vi säga att vi ser dessa diskurser som lokala. De två diskurser vi sett framträda i vårt material är en *skoldiskurs* och en *statusdiskurs*. Samtidigt utesluts tal om undervisning, som ur andra diskurser skulle ses vara fullt möjliga. Detta visar sig i våra intervju svar som skiftningar, ett diskursivt tal inom de två lokala diskurser vi ser. Vi har valt att benämna dessa skiftningar som aspekter. Dessa aspekter visar på olika sätt att förhålla sig till begreppet undervisning inom den berörda diskursen. Exempel på detta ser vi när det talas om lärande och att vi inom förskolan har strävansmål att förhålla oss till. Utifrån dessa två diskurser framträder olika sätt att se på undervisning. Vi kan se att skoldiskursen och statusdiskursen påverkar varandra genom att den hegemoni dessa diskurser verkar inom präglar vårt sätt att tänka kring undervisning. Inom skoldiskursen och dess aspekter finns ett visst motstånd mot att använda sig av ordet undervisning. Detta skulle i sin tur kunna tala för att undervisning i förskolan fortfarande ses som ett relativt nytt begrepp. Vi gör inte anspråk på att dessa diskurser måste existera i ett större sammanhang. Det som uttrycks av våra intervju personer är föreställningar och tal om undervisning där vi ser både likheter och olikheter i det som uttrycks i vår läsning av transkriberingarna. En del uttryck kring ordet undervisning återkommer i flera av intervju svaren och går därmed att tillskriva en viss objektivitet, medan andra aspekter skiljer sig i talet och kan därför ses i ett mer subjektivt ljus. De föreställningar som ges uttryck för kan ses som ett resultat av våra utbildningar, erfarenheter och den forskning och samhällsdebatt som dominerar i våra verksamheter. Vi kan i vår empiri se att talet om och tolkningarna av undervisning i förskolan fastställs som "det rätta" talet utifrån den kulturella kontext som är rådande. Den hegemoni dessa diskurser innehar präglar de tolkningar och beskrivningar av hur undervisningen ska bedrivas.

När intervju personerna hellre talar om lärande istället för undervisning så skulle detta kunna visa på en hegemoni där undervisning inte anses höra hemma i förskolan och att lärandet istället ses pågå i de processer vi arbetar med mot målen, snarare än att se resultatet av målen. Detta skulle kunna innebära att undervisning ses vara styrd mot resultat av vad barnen ska förväntas lära sig.

Winther Jörgensen och Phillips skriver om Faircloughs tanke att hegemoni omformas och återskapas utifrån de diskursiva praktiker vi befinner oss i (Fairclough 1992 I: Winther Jörgensen & Phillips 2000, s. 80). Detta innebär att diskursen förändras utifrån hur våra

intervjupersoner väljer att tala om undervisningsbegreppet. Sett ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv innebär detta att de hela tiden förhåller sig till att omgivningen ständigt förändras. Intervjupersonens egen påverkan av omgivningen bidrar också till denna förändring. En orsak till ordets värdeladdning skulle kunna bero på en oro över att undervisningsbegreppet i förskolan skulle kunna generera i uppnåendemål istället för de strävansmål vi nu har inom förskolan.

Fyra intervjupersoner uttrycker undervisning som något annat än det lärande som redan pågår i förskolans verksamhet. Genom att se det som statushöjande att bedriva undervisning ges ordet en maktposition. Börjesson skriver att Foucault menar att olika diskurser utesluter samtidigt som de möjliggör för vilka ord och uttryck som ska ges företräde i en diskurs inom olika socialiserande institutioner (Foucault 1980 I: Börjesson 2003, s. 34). I denna studie motsvaras dessa socialiserande institutioner av våra intervjupersoners förskolor.

Börjesson skriver utifrån Foucaults syn på diskurser som produktiva i den mening att de kan skapa nya sätt att förstå och tala om, i vårt fall, undervisning. En diskurs påvisar ett sätt att förstå något utifrån (Foucault I: Börjesson 2003, s. 35). Det innebär att intervjupersonerna med hjälp av ett visst sätt att se på undervisning också utesluter andra sätt att se på vad undervisning kan vara. Börjesson skriver också att sättet att se på världen förändras ständigt och därmed förändras även de rådande bilderna av vad som ryms inom en diskurs (Börjesson 2003, s. 35).

De styrdokument som våra intervjupersoner bygger sin praktik på i förskolan är en del av en social ordning, då de som förskollärare är styrda av att bygga förskolans verksamhet utifrån vad som står i dessa dokument. De kan inte bortse från dessa dokument men däremot göra bedömningar utifrån hur de anser att de ska implementeras i verksamheten. Sett ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv går detta att förstås som att olika diskurser alltid finns i varandras närhet, där de alltid ligger i en ständig kamp om vilken som blir dominerande.

DISKUSSION OCH SLUTSATSER

Vår avsikt med denna studie har varit att synliggöra olika diskurser utifrån förskollärares tal om undervisning i förskolan. Vi kan utifrån egna erfarenheter känna igen talet utifrån dessa

diskurser i de verksamheter vi verkat inom. Vi känner igen tankarna om undervisning, som något vuxenstyrt och som något som hör ihop med katederundervisning från vår egen skolgång. Vi har också fått vissa förklaringar till varför undervisning tycks vara ett svårt begrepp att implementera i en förskolekontext och därmed inte heller bedrivs i tillräcklig utsträckning enligt Skolinspektionens granskning.

Här kommer vi att diskutera de resultat vi kommit fram till och kopplar detta till tidigare forskning. Vi avslutar med en metoddiskussion och förslag på vidare forskning.

RESULTATDISKUSSION

Majoriteten av våra intervjupersoner ger uttryck för att ordet undervisning hör hemma i en skolkontext, där det finns uppnåendemål istället för strävansmål. Det uttrycks att förskolan istället använder sig av andra ord för undervisning. De nämner exempelvis lärande, vägledning och guida och att fördjupa barnens intressen, utifrån förskolans strävansmål. Thulin (2011, s. 111) påpekar att förskolan och skolan har utvecklats ur olika traditioner och uppdrag, vilket vi ser skulle kunna förklara våra intervjupersoners tal om ordet undervisning i förhållande till en förskolekontext. Att göra som man blev tillsagd och att lära sig något förbestämt av sin lärare är något våra förskollärare beskriver utifrån sina egna erfarenheter av undervisning från barndomen. Det uttrycks också att deras egen skolgång ligger långt ifrån det innehåll förskolans verksamheter ska erbjuda i dag. Resultaten i Gustavssons (2008, s. 144) avhandling visar att lärares sätt att bedriva undervisning präglas av egna erfarenheter av undervisning från barndomen, vilket innebär att lärares syn på hur undervisning ska bedrivas, kan skilja sig åt.

Rosenqvist (2000, s. 122) har undersökt hur förskollärarstuderande talar om undervisning i relation till förskolan. Hon menar att en av uppfattningarna kring undervisning var att begreppet starkt kopplades ihop med katederundervisning och förmedling av kunskaper. Majoriteten av våra intervjupersoner menar istället att förskolans verksamhet ska bygga på barnens intressen och lägga grunden till ett livslångt lärande. Detta synsätt verkar innefatta att barnen får reflektera, experimentera och möta pedagoger som är närvarande, medforskande och lyhörda. Detta synsätt skiljer sig enligt intervjupersonerna från den undervisning de själva fått genom sin egen skolgång.

Vi kan utifrån vår analys se att begreppet undervisning genererar en osäkerhet kring hur undervisning ska tolkas och därmed bedrivs inom förskolan. Begreppen undervisning och lärande beskrivs i flera intervjupersoners svar som något som anses vara synonymt. Detta synonyma synsätt på lärande och undervisning kom också Rosenqvist (2000, s. 123) fram till, vilket vår studie bidrar till att stärka. Den osäkerhet som våra intervjupersoner ger uttryck för kring hur undervisning ska bedrivs i förskolan belyser också Hedefalk (2014, ss. 12, 37) och påpekar svårigheten med att det inte går att utröna i förskolans läroplan hur undervisningen förväntas bedrivs. Detta innebär att undervisningen på de olika förskolorna kan se väldigt olika ut, beroende på den undervisningsprincip förskolläraren undervisar utifrån. Detta resulterar enligt Hedefalk (2014, s. 35) i att barnen ges olika kunskaper och utvecklar olika sätt att tolka, förstå och förhålla sig till olika fenomen trots att alla förskollärare förhåller sig till samma läroplan. I vår studie har vi identifierat två undervisningsdiskurser utifrån förskollärares sätt att tala om undervisning. Hedefalk (2014, ss. 36–37) menar att det är lärarens tolkning, agerande och val av handling som styr vad som lyfts fram som “de rätta handlingarna” utifrån den valda undervisningsprincipen. En av våra intervjupersoner säger att undervisning sker hela tiden genom pedagogens sätt att vara och förhålla sig mot barnen, medan en annan intervjuperson talar om undervisning som något som sker genom att barnen får ställa hypoteser kring ett visst läroobjekt, experimentera och sedan reflektera tillsammans med varandra och förskolläraren. Dessa tal som vi belyst utifrån diskurser, undersöktes också i Gustavssons (2008, s. 15) avhandling, med syftet att få syn på skillnader i grundskoleelevers lärande kopplat till det sätt läraren bedrev sin undervisning.

Liljestrand (2010, ss. 69, 71) pekar på att det i en institutionaliserad verksamhet, som förskolan är, ofta bedrivs undervisning som syftar till att barnen förväntas insamla olika kunskaper. Dessa kunskaper förväntas sedan ligga till grund för att barnen ska kunna delta i ett demokratiskt samhälle. Han menar vidare att en sådan form av undervisning resulterar i att barnet hamnar i beroendeställning till vad läraren väljer för läroobjekt och vilka kunskaper denne har inom ämnet. I vår studie framkom det att fyra av våra intervjupersoner menade att undervisning relaterades till ett lärande mot ett specifikt innehåll. Värdet att ge barnen rätt begrepp och ord för olika fenomen betonades. Likaså att förskolläraren var en tydlig ledare i dessa situationer genom att ställa relevanta frågor för att barnen skulle ges möjlighet att finna rätt svar. Detta synsätt kan också relateras till Thulins (2011, s. 99) avhandling, där resultaten

pekar på att det är läraren som sätter ramarna för vilket språkbruk som bör användas och vilket läroobjekt som ska läras in.

Utifrån vad vi beskrivit som olika aspekter i skoldiskursen framkom barnens fria lek som något som bör fredas från undervisning och bör ses som en frizon. Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson (2017, s. 96) påvisar att det råder en kravdiskurs när personal i förskolan talar om undervisning. Med detta menar författarna att det uttrycks en oro över att man i förskolan ständigt måste ha en pedagogisk tanke med all verksamhet, vilket riskerar att leda till en tillvaro som blir tråkig och kravfylld för barnen på förskolan. Vi ser i våra intervjuer att det uttrycks en liknande oro över att det måste finnas ett pedagogiskt syfte med all verksamhet, den fria leken inräknad.

Det framkom också i fyra intervjuer att undervisningsbegreppet ses som positivt, då det kan ses som en statushöjning av yrkesrollen och förskolan som verksamhet. Jonsson, Williams och Pramling Samuelssons (2017, s. 101) resultat visar att undervisning ses av en del av förskolepersonalen som en självklar rättighet för barnen i förskolan och ett led mot den likvärdiga undervisning de har rätt till oavsett förskola. De har också kommit fram till att personalen ser sig själva som ansvariga för att barnen ska få denna undervisning. I vår studie uttrycker dessa fyra intervjuerpersoner en förhoppning om att förskolan med hjälp av undervisningsbegreppet ska få den status de anser att den förtjänar och att detta ska medföra en statushöjning av yrkesrollen. Vi ser likheter mellan dessa två resultat.

Genom Thulins (2011, s. 109) avhandling kommer vi lite närmare en förklaring till varför begreppet undervisning ses av många som ett ord som kan bidra till en statushöjning av förskolans verksamhet, då hon menar att ord som undervisning och ämne inte tidigare använts särskilt ofta i förskolan. I och med att förskolan nu har ett tydligare kunskapsuppdrag och då undervisning är inskrivet i skollagen så menar Thulin att vi måste börja tala om vad dessa ord för med sig till förskolan och dess syn på undervisning och lärande. Att ordet undervisning har en koppling till vad vi kallar en skoldiskurs kan vi avläsa från de svar vi sett i våra transkriptioner. Dels ur en diskurs där det ses som något positivt för förskolan, då det hjälper att höja förskolans status. Men det ses också som något negativt sett ur en skoldiskurs, då våra intervjuerpersoner liksom det Thulin talar om, har en oro inför vad begreppet ska medföra i förskolans verksamhet.

SLUTSATSER

Vi har i vårt analysresultat sett att undervisning är ett begrepp som ger upphov till olika diskurser och konstruktioner kring hur begreppet tolkas och bedrivs. Läroplanen anger inte hur det pedagogiska arbetet, rent praktiskt ska genomföras i den dagliga praktiken på förskolorna eller vilka metoder och arbetssätt som föredras för att undervisning ska kunna ske. Det som står i förskolans läroplan är att alla barn ska ges möjlighet att utvecklas och lära och att de skall stimuleras och utmanas i såväl språk som i matematik, naturvetenskap och teknik (Skolverket 1998/16, s. 11), men det står inte uttryckligen något om undervisning som begrepp eller hur undervisning förväntas bedrivs.

Utifrån de diskursiva tal vi sett framträda i vårt material kring synen på undervisning anser vi att detta bidrar till hur undervisning tolkas, konstrueras och bedrivs av intervjupersonerna. Det faktum att undervisning inte anges någonstans i förskolans läroplan kan enligt vår tolkning också vara en orsak till att det enligt Skolinspektionens granskning inte bedrivs tillräcklig undervisning i förskolan.

Utifrån intervjupersonernas olika uttryck i vår studie menar vi att undervisningsbegreppet behöver diskuteras ute på förskolorna för att sätta dessa två diskurser i en kontext av reflekterande förhållningssätt. Detta med syftet att skapa ett innehåll i begreppet undervisning som är relevant och passande för förskolornas verksamheter. Vi måste, som en av våra intervjupersoner uttryckte det “[...] ta över makten från ordet”. För att återknyta till denna studies titel, så behöver vi som arbetar i förskolan fylla ordet med relevant substans och därmed göra undervisning i förskolan till *vårt* begrepp.

METODDISKUSSION

Denna undersökning genomfördes genom att vi intervjuade sex förskollärare från sex olika förskolor inom Stockholms kommun. I läsningarna av våra intervjuer fick vi syn på mönster och därmed två lokala diskurser och aspekter inom dessa då vi använde oss av diskursanalys som analysmetod. Detta gav oss möjlighet att i vår analys- och resultatdel uppmärksamma

spänningar, kollisioner och de diskursiva kamper vi kunde se framträda kring undervisningsbegreppet.

Då vi gav våra intervjupersoner frågorna i förväg och att vi själva förberett oss med inläsningen av det material vi ansåg oss behöva, kunde vi fördjupa samtalen och ställa relevanta följdfrågor under intervjuens gång. Detta gjorde att våra analyser av förskolläraernas tal om undervisning kunde synliggöra motsägelser och utveckla talets konstruktioner om begreppet. Dilemmat som uppkom med att läsa tidigare forskning var att vi kan se att även denna forskning ger uttryck för olika diskurser som sannolikt har påverkat oss i våra analyser. Vi behövde vara medvetna om att även vi identifierar oss utifrån diskursiva praktiker kring hur vi talar om undervisning. Vi kan konstatera att som Börjesson och Palmblad (2007, ss. 10–11) beskriver, färgas vi av vår historia och ser saker och ting ur vårt eget perspektiv. Vi kan alltså inte utgå från att vi förhåller oss neutrala i denna studie. Vi har genom våra val av litteratur och de avhandlingar som presenteras i detta examensarbete färgats och det har påverkat hur intervjufrågorna har utformats. På samma vis har det påverkat varför vi valt att ställa de följdfrågor som uppkommit och i vilken ordning de ställts i varje intervju. Särskilt viktigt såg vi det vara att sätta samman våra öppna och tolkningsbara intervjufrågor som ändå var så tydliga att våra intervjupersoner förstod vad vi frågade efter. Utifrån ett perspektiv av representativitet behövde vi fråga oss om vi i intervjusituationerna och genom de frågor vi ställt fick de svar intervjupersonerna verkligen gav uttryck för, eller om de svarar det som går att förvänta sig utifrån de frågor vi ställt. Wreder (2007, s. 32) kallar detta dilemma kring representativitet för “åsiktsrepresentativitet”.

Sett ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv måste vi som forskare förhålla oss till att vår studies resultat endast är *en* sanning av verkligheten. Hade vi valt ett annat perspektiv hade förmodligen våra resultat sett annorlunda ut. Nu med facit i hand så ställer vi oss frågan om vi kanske skulle ha fått ett ännu bättre underlag till denna studie om vi hade valt att använda oss av samtal i fokusgrupper istället för intervjuer. Vi konstaterade att intervjuerna fick mer substans då vi ställde följdfrågor eller bad våra intervjupersoner att utveckla sina svar, vilket kan tyda på att vi kanske skulle ha fått än mer utförliga och eftertänkta svar om vi valt en annan insamlingsmetod. Våra intervjupersoner skulle då getts möjlighet till djupare reflektion genom att samtala med varandra kring våra frågor. I en del av de svar vi fick har vi kunnat

avläsa en viss ambivalens inför begreppet. Kanske hade vi kunnat fånga en mer fördjupad reflektion i svaren med en samtalsmetod i grupp.

I arbetet med denna studie har vi lärt oss mycket om både undervisningsbegreppet och om oss själva då vi ständigt tvingats reflektera över vad vi själva ansett vara rätt sätt att tala om undervisning i förskolan. Vi ser att vi med hjälp av denna studie har fått möjlighet att omvärdera, utveckla och fördjupa våra funderingar kring hur undervisning kan bedrivas i förskolans verksamhet.

VIDARE FORSKNING

Under arbetets gång har vi ställts inför några följdfrågor som vi har valt att inte gå in på i denna studie, då de inte riktigt har passat in, men som vi i nedanstående del ger förslag på till vidare forskning inom ämnet.

Ett tänkbart ämne att forska inom kan vara att följa upp vad undervisningsbegreppet har inneburit för förskolan.

Har det lett till att förskolan har getts högre status?

Går det att se om implementeringen lett till förbättrade skolresultat?

Går det att se negativa konsekvenser för barnen sedan implementeringen?

REFERENSLISTA

Bjervås, L-L. (2011) *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan - en diskursanalys*. Diss. Göteborg: Göteborgs Universitet. 2011.

URL:https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/25731/1/gupea_2077_25731_1.pdf (2017-02-25).

Bolander, E., Fejes, A. (2015). Diskursanalys. I: Fejes, A & Thornberg, R. (red.). *Handbok i kvalitativ analys*. 2 uppl. Stockholm: Liber.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2., [rev.] uppl. Stockholm: Liber.

Brömssen, K, von. (2003). *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och koloniala rummet*. Diss. Göteborg: Göteborgs Universitet. 2003.

URL:https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/10525/1/gupea_2077_10525_1.pdf (2017-03-26).

Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.

Börjesson, M., Palmblad, E. (2007). Introduktion. I: Börjesson, M., Palmblad, E. (red.). *Diskursanalys i praktiken*. Stockholm: Liber.

Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare - Att förstå kön och position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Diss. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation. 2009.

URL:<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:158528/FULLTEXT01.pdf> (2017-03-27).

Foucault, M. (2002). *Vetandets arkeologi*. Lund: Arkiv förlag.

Gustavsson, L. (2008). *Att bli bättre lärare. Hur undervisningsinnehållet blir till samtalsämne lärare emellan*. Diss. Umeå: Umeå Universitet. 2008.

URL:http://www.lh.umu.se/digitalAssets/6/6085_avh_gustavsson.pdf (2017-02-25).

Hedefalk, M. (2014) *Förskola för hållbar utveckling. Förutsättningar för barns utveckling av handlingskompetens för hållbar utveckling*. Diss. (sammanfattning) Uppsala: Uppsala universitet. 2014. URL:<https://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1070235/FULLTEXT01.pdf> (2017-02-26).

Hartman, S. (2003). *Skrivhandledning för examensarbeten och rapporter*. Stockholm: Natur & Kultur.

Jonsson, A., Williams, P., Pramling Samuelsson, I. (2017). Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. [Elektronisk resurs]. *Forskning om undervisning och lärande*. 2017 vol. 5, nr. 1, ss. 90–109

DOI:http://www.forskul.se/ffiles/00518CC7/ForskULvol5_nr1_s90-109.pdf (2017-04-01).

Kvale, S., Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3., [rev] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Lenz Taguchi, H. (2013). *Varför pedagogisk dokumentation? Verktyg för lärande och förändring i förskolan och skolan*. 2 uppl. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Liljestrand, J. (2010). Barns möte med institutionaliserad undervisning och dess innebörder för demokratiskt medborgarskap. [Elektronisk resurs]. *Utbildning & Demokrati*. 2010, vol. 19, nr. 2, ss. 59–76.

DOI:https://www.researchgate.net/profile/Johan_Liljestrand/publication/49613438_Barns_mote_med_institutionaliserad_undervisning_och_dess_inneboder_for_demokratiskt_medborgarskap/links/5579ed7608ae752158717b9c/Barns-moete-med-institutionaliserad-undervisning-och-dess-inneboerder-foer-demokratiskt-medborgarskap.pdf (2017-02-27).

Lindström, G., Pennlert, L-Å. (2016). *Undervisning i teori och praktik. En introduktion i didaktik*. 6., [rev] uppl. Umeå: Fundo Förlag AB.

Patel, R., Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 4., [rev] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Rosenqvist, M M. (2000). *Undervisning i förskolan? En studie av förskollärarstuderandes föreställningar*. Diss. Stockholm: Lärarhögskolan. HLS Förlag.

Skolinspektionen (2016). *Förskolans pedagogiska uppdrag–Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar*. [Elektronisk resurs] Skolinspektionen.

DOI:<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2016/forskolan-ped-uppdrag/rapport-forskolans-pedagogiska-uppdrag.pdf> (2017-02-14).

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98, reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.

DOI: <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild->

[publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2442.pdf%3Fk%3D2442](http://www5.skolverket.se/fwtpub/fws/fskolbok/fwpubext/ftrycksak/fblob/fpdf2442.pdf%3Fk%3D2442) (2017-02-14).

Thomassen, M. (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Thulin, S. (2011). *Lärares tal och barns nyfikenhet: Kommunikationen om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Diss. (sammanfattning) Göteborg: Göteborgs universitet. 2011. DOI: <http://hdl.handle.net/2077/25276> (2017-03-07).

Wreder, M. (2007). Ett fantastiskt, bristfälligt material. I: Börjesson, M., Palmblad, E. (red.). *Diskursanalys i praktiken*. Stockholm: Liber.

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

Otryckta källor:

Intervju 1: 32 min, 38 sek (2017-03-20)

Intervju 2: 41 min, 39 sek (2017-03-22)

Intervju 3: 34 min, 32 sek (2017-03-22)

Intervju 4: 37 min, 15 sek (2017-03-22)

Intervju 5: 23 min, 48 sek (2017-03-24)

Intervju 6: 24 min, 28 sek (2017-03-28)

BILAGA 1

Intervjuguide.

Allmänt:

Varför valde du förskolläraryrket?

När examinerades du som förskollärare?

Hur länge har du arbetat som förskollärare?

Har du vidareutbildat dig någon gång sedan din examen?

Position i organisationen?

Undervisningsbegreppet:

Vad är undervisning för dig?

Hur ser dina erfarenheter av undervisning från din barndom ut?

Vad har du för erfarenheter av undervisning som yrkesverksam förskollärare?

Finns det några likheter/skillnader?

Vilka situationer anser du vara undervisande tillfällen på förskolan?

Hur bedriver du din undervisning?

Ser du några särskilt viktiga faktorer för undervisning?

Finns det situationer där du tänker att undervisning inte är tillämbart?

Vad tänkte du när du fick veta att undervisning i förskolan skrevs in i skollagen?)

Hur har din roll som förskollärare påverkats av detta?

Har din syn på barns lärande förändrats sedan tillägget i skollagen?

På vilket sätt? (positivt/ Negativt?)

Pratar du med kollegorna om undervisning?

Stockholm 2017-03-09

Information om examensarbete inom förskoledidaktik

Vi är studenter på det erfarenhetsbaserade förskolläraryrket vid Södertörns högskola. Denna sista termin på utbildningen skriver vi ett examensarbete som omfattar en mindre undersökning som är relevant för förskolans praktik och vårt kommande yrke som förskollärare. Studien kommer att handla om undervisningsbegreppet i förskolan. Vi vill genom intervjuer av förskollärare få en djupare inblick i hur undervisningsbegreppet kan förstås i en förskolekontext. Du kommer få våra huvudfrågor i förväg, så du får möjlighet att förbereda dig inför intervjun. Din medverkan i undersökningen betyder mycket för oss.

För att samla in material till studien skulle vi gärna vilja besöka er/dig mellan den 15/3–24/3. Vi skulle då vilja intervjua dig med hjälp av ljudupptagning och anteckningar. Vi kommer vara två personer som deltar i intervjun, varav en av oss kommer att sitta och föra anteckningar då intervjun pågår.

Genomförandet av uppsatsen är reglerat av etiska riktlinjer som rör tystnadsplikt och anonymisering. Detta betyder att barnets, familjens, personalens och verksamhetens identitet inte får avslöjas. Det insamlade materialet avidentifieras och inga register med personuppgifter kommer att upprättas. Materialet kommer inte att användas i något annat sammanhang utan bara i det egna analysarbetet. Den färdiga uppsatsen kommer sedan att publiceras digitalt genom publikationsdatabasen DiVA.

Med detta brev vill vi be om ert medgivande för ditt deltagande i studien. All medverkan i studien är frivilligt och kan avbrytas när som helst, även efter att materialinsamlingen har påbörjats.

Kontakta gärna oss eller vår handledare för ytterligare information!

Vänliga hälsningar,

Annika Bergman och Catarina Gudmundsson

Annika Bergman

Catarina Gudmundsson

XXXX-XXX XXX

annika01.bergman@student.sh.se

catarina01.gudmundsson@student.sh.se

Linda Murstedt

Södertörns högskola

linda.murstedt@sh.se