

”God” utbildning i förskolan

En kritisk diskursanalys av hur förskolans syften framträder i Läroplanen för förskolan 2018

Av: Sofia Carlsson

Handledare: Elisabet Langmann
Södertörns högskola | Institutionen för Kultur och lärande
Magisteruppsats 15 hp
Pedagogik med interkulturell inriktning | Hötterminen 2018



SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA | STOCKHOLM
sh.se

Abstract

Title: "Good" education in preschool. A critical discourse analysis of how the purposes of preschool appears in *Läroplanen för förskolan 2018* (the Preschool Curriculum)

Author: Sofia Carlsson

Supervisor: Elisabet Langmann

Keywords: Early Childhood Education, Curriculum study, Critical discourse analysis, Fairclough, Purpose of education, Biesta.

The aim of this study is to illustrate the conceptions of the purpose of preschool education that is discursively constructed in the new *Läroplanen för förskolan* (2018) (the Preschool Curriculum). The study also included examining which discursive battles that are visible in the material and further, which discourse is in a hegemonic position. The theoretical basis is Biestas (2011) three educational functions: *qualification*, *socialization* and *subjectification*. Methodological inspiration is retrieved from Faircloughs (1992) *critical discourse analysis* where the concepts of *intertextuality*, *interdiscursivity* and *modality* have been used to analyze how discourses emerged and how they are presented. The material included in the analysis was *Läroplanen för förskolan* (2018) which has been analyzed in relation to: *Starting strong III* (OECD 2013), *Uppdrag om en översyn av läroplanen för förskolan* (Regeringen 2017), *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse* (Skolinspektionen 2018) and *Läroplanen för förskolan* (2016). The analysis led to identification of four discourses; *the Edu(Care) discourse*, *the future-oriented discourse*, *the democratic discourse* and *the cultivation discourse*. All discourses articulates the desired purpose of the preschool education in different ways. The result shows that, among other things, the hegemonic discourse is that of *Edu(Care)*, where emphasis is primarily on learning. Otherwise, discourses are mostly forward-looking and aim at what is to be achieved in the future. Even children's curiosity and creativity is presented as the basis of an expected development of the child.

Nyckelord: förskola, läroplansstudie, kritisk diskursanalys, Fairclough, syfte med utbildning, Biesta.

Innehåll

Abstract	2
Inledning	4
Syfte och frågeställningar	6
Bakgrund	7
Förskolans utveckling	7
En ny läroplan	9
Tidigare forskning	10
Om forskningsfältet.....	10
Tendenser inom utbildning.....	11
Policystudier	12
Praktiknära studier	14
Den egna studiens placering	16
Teori	16
Socialkonstruktivistisk utgångspunkt	16
Teoretiska analysbegrepp.....	17
Metodologiska utgångspunkter	20
Kritisk diskursanalys	20
Faircloughs tredimensionella modell	22
Diskursiv praktik.....	22
Textnivå.....	23
Social praktik	24
Diskursordning	24
Material.....	24
Analysförfarande.....	25
Forskningsetik och reflexivitet	26
Tillförlitlighet och metoddiskussion	27
Resultat	29
Edu(Care)diskursen.....	29
Framtidsdiskursen	34
Demokratidiskursen	37
Kultiveringsdiskursen	40
Hegemoni och diskursiva kamper	43
Diskussion	46
Studiens bidrag och vidare forskning.....	51
Referenser	52

Inledning

Under 10 års arbete i förskolan har jag stött på en rad olika föreställningar om vad förskolan är till för. Vissa har blivit förvånade när de fått höra att vi arbetar med matematik i verksamheten. Hos andra väcker det motstånd; ”barn ska få vara barn” och ämneskunskaper kan vänta till skolåren. Jag har även mött de som anser att förskolans uppgift är att förbereda barnen inför skolan. Sedan finns det andra som befinner sig någonstans mittemellan dessa ståndpunkter, och andra som tycker att det är viktigast att barnen får träffa andra barn att leka med. Jag tycker mig även, under mina år i förskolan ha sett en förskjutning åt att allt fler anser att förskolan i första hand bör ha ett lärande och utbildande syfte. Idag möter jag fler och fler som anser att förskolan är skyldig att förbereda barnen inför skolan, och att förskolan till och med bör göra ännu mer än vad den redan gör i detta arbete. Någonting verkar ha hänt under dessa år och jag frågar mig själv hur denna förändring kan förstås samt vad den kan ses som ett uttryck för.

Utbildning har alltid varit en väl debatterad fråga och vad utbildningen ska behandla, hur den ska utformas och vad den ska syfta till är frågor vilka var lika aktuella under antikens dagar som de är idag. Vad som betraktas som den bästa tänkbara utbildningen är beroende av det omgivande samhället samt den specifika tid och kultur som råder. Det har med andra ord funnits olika och ibland motstridiga föreställningar om vad ”god” utbildning är som existerat parallellt i ett samhälle (Bohlin 2011).

Tillgången till utbildning var länge reserverat för samhällets elit. Vid tiden efter andra världskriget väcktes dock idéer om en medborgarutbildning som skulle innefatta hela befolkningen vilket ledde till stor expansion av utbildningssystemet. Utbildningen var vid denna tid demokratiskt motiverad och syftet var att forma demokratiska samhällsmedborgare och en demokratisk kultur (Bohlin 2011). Under 1980-talet kom ekonomiska motiv att bli dominerande inom utbildningsväsendet. Utbildning kom att betraktas som något som skulle ge ekonomisk avkastning i form av produktiva arbetare. Under samma period skedde en förskjutning av den tidsmässiga aspekten för utbildning. En tidigare dominerande uppfattning om en avgränsad studieperiod under skolåren ersattes då med tankar om ett lärande som börjar redan i småbarnsåren och fortgå genom hela livet, ett så kallat livslångt lärande. Bakgrunden till denna förskjutning fanns i idén om att en välutbildad befolkning möjliggör en flexibel arbetsmarknad där individer kan röra sig mellan yrkesområden när förutsättningarna förändras i en globaliserad ekonomi (Säljö 2003). Globaliseringen och den tekniska utvecklingen har under senare år gjort sina avtryck inom förskolans utbildning då efterfrågan

på kommunikativa och tekniska färdigheter kommit att få större betydelse (Skolverket 2016). Vid sidan av detta, eller som svar på det, har idéer om demokratisk utbildning åter växt sig starka. Röster har höjts om utbildningens bildande funktion för medborgare som en grund för ett gott liv och utveckling av hela människan, samt en kritisk och reflekterande inställning till sin ständigt förändrande omvärld (Bohlin 2011). Det finns även kritiska röster idag vilka menar att det glömts bort att utbildning har en särskild plats i samhällslivet där barn och elever får möjlighet att utforska världen med grund i nyfikenhet och intresse för världen, och att det behöver få göras utan krav på att lärandet ska användas till något på förhand givet. Utbildningen har enligt denna uppfattning ett värde i sig själv och ska inte användas för samhällets nytta, vare sig det handlar om demokratisk eller ekonomisk nytta (Masschelein & Simons 2012). Det finns även de som menar att det är motsägelsefullt att i demokratisk anda använda barn och unga som ett medel för samhällets utveckling (se t.ex. Säfström 2005; Dahlberg, Moss & Pence 2014).

Uppfattningarna om vad ”god” utbildning innebär är som beskrivet ovan många, och ibland motstridiga. Diskussioner om utbildningens syfte visar samtidigt på en grundläggande tilltro till utbildningens möjligheter att förändra och förbättra samhället för den enskilda medborgaren samt för befolkningen i stort.

Mitt intresse för frågor rörande utbildningens syfte har väckts under flera års arbete inom förskolan. Som förskollärare organiserar jag utbildningen och agerar i undervisningen mot bakgrund av olika diskurser om vilket som är det ”bästa” sättet att agera på. Med diskurs avses i denna uppsats ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)” (Winther Jørgensen & Phillips 2000, s. 7). Sjöberg (2009) beskriver att hur utbildning organiseras och uppfattas alltid är beroende av diskurser om vilket syfte den ska tjäna, och pedagoger är således högst delaktiga i att rekonstruera och reproducera dessa diskurser i sitt dagliga arbete med barnen. Detta görs i sociala processer såväl medvetet som omedvetet, vilket visar på diskursers särskilda och utmärkande sätt att operera.

Förskolan står just nu inför en omfattande förändring då en ny läroplan snart kommer att införas (Skolverket 2018c). Intresset för revideringen har varit stort och i skrivande stund förbereder sig förskolor, huvudmän och kommuner för implementering av dokumentet. Som förskollärare har jag en nära relation till läroplanen. Dess innehåll finns ständigt med i tankarna i mötet med barnen och jag upplever att det stödjer mig i det pedagogiska arbetet. Vad jag finner särskilt intressant med förskolans läroplan är dess enorma inflytande över arbetet (se t.ex. Vallberg Roth 2013; Wahlström & Sundberg 2015), i allt från hur projektarbeten drivs med barnen till hur dagliga rutiner såsom av- och påklädningen ter sig.

Läroplanen är i allra högsta grad ett normerande dokument konstruerat mot bakgrund av det sociala, kulturella och historiska sammanhang som råder. Detta inverkar på hur förskolans uppdrag uppfattas, hur verksamheten organiseras och vilket innehåll som behandlas. Den innehåller föreställningar om vad barn bör lära sig och även hur barn lär på ”bästa” sätt. De föreställningar som läroplanen ger uttryck för är diskursiva då de sätter upp ramar för vad som är möjligt respektive omöjligt att tänka sig och uttala sig om barns lärande i en förskolekontext. Mitt intresse för läroplanen har väckt frågor hos mig gällande varför vissa specifika föreställningar, konstruktioner och diskurser får företräde framför andra, och hur dessa inverkar på handlande och tänkande inom den pedagogiska praktiken.

Läroplanen ses i denna uppsats som ett konstruerat dokument som vilar på antaganden om vilka syften utbildningen tjäna. Det finns, som beskrivet ovan, flera läger att ansluta sig till gällande hur ”god” utbildning kan förstås. Läroplanen är dock målstyrd vilket innebär att verksamheten har mål att sträva efter. Målen anger inte ett resultat för vad som ska uppnås utan snarare en riktning för vilka förmågor och vilket kunnande barn ska ges möjlighet att utveckla under sin förskolevistelse. Då läroplanen anger strävansmål till skillnad från mål att uppfylla, hamnar förskolan i en speciell situation i relation till andra utbildningsformer. I en tid då det hyses stor tilltro till mätningar, kunskapsresultat och kontroller är jag i föreliggande magisteruppsats intresserad av att undersöka förskolans läroplan och dess position i ett allt mer kunskaps- och resultatorienterat utbildningssystem. Att studera förskolans läroplan blir en utgångspunkt för att undersöka i vilken riktning utbildningen i förskolan är på väg då en ny läroplan aktualiserar frågor om vad utbildningen i förskolan är tänkt att syfta till och vad ”god” utbildning innebär. Min förhoppning är att föreliggande studie kommer att bidra med perspektiv på hur förskolans uppdrag kan betraktas, samt synliggöra en bred bild av vad utbildning i förskolan är och vad den kan vara.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att belysa vilka föreställningar om utbildningens syfte i förskolan som konstrueras diskursivt i och genom den nya *Läroplanen för förskolan* (2018a). Syftet undersöks närmare utifrån följande frågeställningar:

- Vilka diskurser om utbildningens syfte ger den nya läroplanen för förskolan uttryck för?
- Vilka diskursiva kamper är synliga i materialet?
- Vilken diskurs befinner sig i hegemonisk ställning?

Bakgrund

I följande avsnitt ges en presentation av hur förskolan utvecklats de senaste 20 åren. Först beskrivs utvecklingen på ett nationellt plan och därefter placeras förskolan in i ett nutida, mer globalt sammanhang. Därefter följer en beskrivning av läroplaners roll och betydelse i utbildningssystemet samt en redogörelse av uppdraget om revideringen av förskolans läroplan. På så sätt ges en bakgrund och en beskrivning av det sammanhang studien avser undersöka.

Förskolans utveckling

Statistik från Skolverket (2018b) visar att 84 % av Sveriges 1-5 åringar är inskrivna i förskolans verksamhet. I åldersgruppen 4-5 år uppgår andelen till 94,5 % (Skolverket 2018b). Förskolan utgör således en stor del av barns vardag och kan sägas vara en del av den moderna barndomen. Förskolans verksamhet har växt fram som ett svar på ekonomiska och sociala behov från samhället, vilket har inneburit att ansvaret för barns omsorg och fostran allt mer ålagts de offentliga institutionerna. Från att ha varit en familjepolitisk angelägenhet under Socialdepartementet tog Utbildningsdepartementet över ansvaret för förskolan 1996. I samband med det länkades förskolan samman med det övriga utbildningssystemet. Förskolan fick en läroplan 1998 vilken bidrog med att synliggöra förskolans verksamhet och dess betydelse för barns utveckling och lärande (Granbom 2011, s. 19-20). I samband med införandet av den nya skollagen 2010 reviderades förskolans läroplan. Revideringen innebar ett utökande av verksamhetens innehåll och att det pedagogiska uppdraget förtydligades inom en rad målområden. Förskollärarens och förskolechefens ansvar specificerades, och ett avsnitt om uppföljning, utvärdering och utveckling tillkom (Skolverket 2010, s. 4). Ytterligare en revidering gjordes 2016 där avsnittet om övergång och samverkan har setts över (Skolverket 2016). Förskolans omsorgs- och fostransuppdrag kvarstår, men revideringarna av läroplanen innebar fler skrivelse om den lärande och utbildande aspekten av verksamheten.

Tallberg Broman och Persson (2010) beskriver hur dagens förskola kan kopplas samman med den globala utvecklingen av internationellt konkurrerande skolsystem, där länder söker efter framgångsfaktorer för att kunna sticka ut i den internationella konkurrensen. Ökade kunskaper ses som en förutsättning för ekonomisk och social utveckling och för att kunna konkurrera med omvärlden krävs det att lärandet inleds tidigt. Det föreligger starka tendenser nationellt och internationellt sett att stärka det pedagogiska uppdraget för de allra yngsta barnen (Sjöberg 2009). Sverige har goda förutsättningar för att uppnå goda resultat i

internationella jämförelser på grund av utbildningssystemets uppbyggnad där utbildning är tillgänglig för alla i befolkningen. Internationella jämförelser visar dock att många lämnar utbildningssystemet utan tillräckliga kunskaper och att Sverige därmed inte presterar så bra som förväntat med tanke på hur stora resurser som avsätts för utbildning. Tallberg Broman och Persson (2010) framhåller att detta återspeglar en konflikt där en global utbildningsdiskurs med konkurrens på utbildningsmarknaden kolliderar med en lång svensk utbildningstradition där jämställdhet och likvärdighet är centrala ledord. Utbildningens globalisering har gjort att det svenska utbildningssystemet drivits till att förhålla sig till diskurser om kunskapseffektivitet och kunskapsmätningar, vilket därmed fått allt större inverkan på det svenska utbildningssystemets självbild (Tallberg Broman & Persson 2010).

Svensk utbildningspolitik har de senaste decennierna gått från att vara ett uttryck för nationell politik till att allt mer kopplas samman med internationella överenskommelser och strategier. Policys från samarbetsorgan såsom OECD och EU har fått större inflytande över förskola och skola. Som ett resultat av det har evidens, mätbarhet, kvalitet och kostnadseffektivitet blivit centrala delar i förskolans och skolans verksamheter. Sveriges engagemang i de internationella samarbetsorganen innebär medverkan i flera internationella mätningar av resultat och kvalitet. Enligt Tallberg Broman och Persson innebär det att verksamheter i högre grad orienterar sig mot det som ska mätas. De framhäver att ett sådant deltagande: ”förskjuter den nödvändiga utbildningsdiskussionen om innehåll och kunskap, och om vilka kunskaper vi mäter och varför vi mäter just dessa kunskaper, till att handla om hur vi ska uppnå bättre resultat på testerna” (Tallberg Broman & Persson 2010, s. 14).

OECDs ökade inflytande över förskolan har aktualiserats ytterligare inom förskolan i samband med initiativet om ett ”baby-PISA”. ”Baby-PISA”, eller IELS (International Early Learning Study), innebär testning och bedömning av 5-åriga barns kognitiva och sociala färdigheter. OECD (2018) förklarar hur IELS syftar till bidra med ett brett underlag om hur barns tidiga lärande främjas på bästa sätt. IELS kan även identifiera framgångsfaktorer och hinder relaterat till barns lärande vilka kan användas i beslutsfattande av politiker och myndigheter. Resultaten kan även stödja förskolor i utveckling av den pedagogiska verksamheten och därmed öka kvaliteten i utbildningen. Moss et. al. (2016) riktar stark kritik mot initiativet och betonar att kunskapsmätningar av barn i förskoleåldern är högst problematiska. Forskarna hävdar att OECD intagit en position inom ett positivistiskt paradigm där tilltron till objektivitet och mätning av resultat överskuggat andra synsätt och teorier utifrån vilket barns utbildning kan förstås. OECD har intagit ett tekniskt förhållningssätt anser de, och har misslyckats med att besvara viktiga frågor som behöver ställas i samband med ett

initiativ som detta, såsom vilket syfte mätningen ska fylla och hur resultaten ska förstås och användas. Forskarna ser även problem med att utföra standardiserade tester inom utbildningssystem som grundas på olika kulturer, värden och traditioner för att sedan dra allmängiltiga slutsatser utifrån resultaten. De ser även en risk gällande vad resultaten kan leda till, nämligen en snävare och mer resultatorienterad utbildning för de allra yngsta (Moss et. al. 2016).

En ny läroplan

Under det senaste årtiondet har läroplaner spelat en betydande roll inom utbildningspolitiken. Läroplaner och läroplansreformer har legat i fokus för politikernas ambitioner att utveckla och förbättra utbildningssystemet i riktning mot högre kvalitet. Internationella policyrörelser har växt fram vilka fått allt större inflytande över nationella system och styrdokument (Wahlström & Sundberg 2015, s. 3). Rörelsernas inflytande visar på en stark tilltro till styrdokumentens förmåga att påverka utbildningens riktning och utformning. Läroplaner kan betraktas vara ett medel för att säkerställa att barn och elever utbildas i önskvärd riktning, och är på så vis ett uttryck för en ambition att säkerställa att barn och elever undervisas och utbildas i enlighet med samhällets önskemål (Säfström 2010).

Under våren 2017 gav Regeringen (2017) Skolverket i uppdrag att revidera förskolans läroplan. Syftet med revideringen var att uppdatera och förtydliga förskolans uppdrag så att läroplanen i högre grad blir ett stöd för pedagoger i arbetet mot högre kvalitet och ökad måluppfyllelse. Bakgrunden till uppdraget är bland annat att regeringen anser att nuvarande läroplan behöver moderniseras då den inte svarar mot de förändringar som skett i samhället gällande globalisering, migration och kulturell mångfald sedan den infördes. Den nuvarande dispositionen med ”värdegrund och uppdrag” och ”mål och riktlinjer” har behållits, såväl som riktningen för förskolans uppdrag. Regeringen skriver dock att formuleringarna behöver bli mer konkreta och preciserade, i syfte att göra dokumentet tydligare och mer vägledande. Det efterfrågas även en större överensstämmelse mellan förskolans läroplan och grundskolans läroplan, något som poängterats av OECD i deras analys av den tidigare läroplanen. Revideringen har gjorts i samarbete med forskare och experter inom förskoleområdet samt relevanta myndigheter (Regeringen 2017). Skolverket redovisade uppdraget för regeringen under våren 2018, och förslaget röstades igenom i augusti samma år. Den nya *Läroplanen för förskolan* (2018a) kommer att börja gälla den 1 juli 2019 (Regeringen 2018).

Tidigare forskning

Nedan följer en inledande presentation av det forskningsfält min studie ansluter sig till, följt av en presentation av tidigare forskning med relevans för mitt eget arbete. Därefter redogör jag för studiens inplacering i och bidrag till det aktuella forskningsfältet.

Om forskningsfältet

Denna studie kan placeras in i det läroplansteoretiska fältet där läroplaner undersöks i relation till utbildningspolitiska formuleringar och föreställningar om kunskap. Inom det läroplansteoretiska fältet har det gjorts ett flertal svenska studier med grundskolans eller gymnasieskolans läroplaner i fokus. Förskolans läroplan har studerats, om än i mindre utsträckning (Brodin & Renblad 2014a). Läroplanen har i flera studier hamnat i sekundärt fokus, då det primära intresset legat i exempelvis förskollärares och/eller rektorers tolkningar, upplever av eller förhållningssätt till läroplanen i deras arbete (se t.ex. Ekström 2007; Jonsson 2011; Brodin & Renblad 2014a; Brodin & Renblad 2014b; Williams, Sheridan & Sandberg 2014) eller hur pedagogisk dokumentation och systematiskt kvalitetsarbete relateras till läroplanens intentioner (se t.ex. Bjervås 2011; Elfström 2013; Lindgren 2015; Löfdahl & Folke-Fichtelius 2015; Davidsson 2018). Mig veterligen saknas det studier som specifikt undersöker förskoleutbildningens syfte i relation till läroplanen.

Jag kommer nedan redogöra för studier vilka relaterar till förskolans läroplan i en nordisk kontext samt till utbildning ur ett internationellt perspektiv. Svenska och nordiska studier är av särskild betydelse då flera forskare betonar den särskilda traditionen som den nordiska förskolan vilar på, idén om *EduCare* (Vallberg Roth 2013; Löfdahl & Folke-Fichtelius 2015). Internationella studier har betydelse då flera forskare pekar mot en förskjutning från en nationell till en internationell utbildningsmarknad (se t.ex. Sjöberg 2009, Hylén & Skarin 2009, Dovermark 2017).

De studier som presenteras är uppdelade i teman, vilka är: *tendenser inom utbildning, policystudier* och *praktiknära studier*. Det kan dock vara värt att nämna för läsaren att uppdelningen inte bör betraktas som fixerad då flera av studierna kan placeras in inom mer än ett tema. Avsnittet inleds med en presentation av studier som behandlar övergripande tendenser som dominerat och dominerar inom utbildningsfältet. Därefter följer en presentation av studier som specifikt riktar in sig på analys av styr- och policydokument och sedan studier med ett praktiknära perspektiv. Avsnittet avslutas med resonemang om hur den presenterade

forskningen förhåller sig till studieintresset för denna uppsats.

Tendenser inom utbildning

Hylén och Skarin (2009) har i en forskningsöversikt om utbildningens framtid i Norden undersökt vilka tendenser som är synliga inom forskning samt vilka utvecklingsprognoser som kan urskiljas inför framtiden. Forskarna förklarar hur utbildning tidigare varit en nationell angelägenhet men att det under 2000-talets senare år allt mer kommit att betraktas ur ett globalt perspektiv. Ur det globala perspektivet ses utbildningen som en samhälls- eller investering där förskolan får en särskild roll, nämligen att förbereda barn för de krav som ställs i internationella utbildningsekonomier. Resonemangen stärks av Persson (2012) som i en forskningsöversikt sammanställt förskolans styrkor och utmaningar. Han beskriver hur utbildningens kvalificerande uppdrag inför framtiden har förstärkts och att det bidragit till att den demokratiska aspekten av utbildning fått mindre betydelse till förmån för kunskap och lärande (Persson 2012).

Ett ökat fokus på kunskap och lärande har under de senaste 30 åren lett till ett allt mer konkurrensbetonat utbildningssystem. Biesta (2011) beskriver hur ökad effektivitet och höjning av standard har blivit centrala strävanden och resulterat i en inriktning präglad av mätbarhet och fokus på utbildningsmässiga resultat och utfall. Detta märks då kunskaps- eller kompetensmätningar genomförs på både nationell och internationell nivå i syfte att bedöma och jämföra kvaliteten inom länder och mellan olika länders utbildningssystem. Resultaten ligger sedan ofta till grund för politikernas beslut rörande insatser och riktlinjer för utbildningen vilka ofta syftar till att ”höja standarden” (Biesta 2011, s. 19). Vidare skriver Biesta att jakten på konkurrenskraftiga och mätbara resultat mynnat ut i en instrumentell utbildningsprocess som tappat en stor del av sin demokratiska potential och att det även lett oss bort från frågan om vad utbildning ska syfta till (Biesta 2011).

Liknande utveckling påpekas av Popkewitz, som räknas till en av de mest inflytelserika forskarna inom policystudier och läroplansteori. Han beskriver tillsammans med Lindblad hur det internationellt sett växt fram vad de kallar för en ”global architecture of education”. De beskriver detta som att specifika diskurser om det ”bästa” sättet att genomföra utbildning på tenderar att bli i stort sett identiska över hela världen. Bland annat innefattar det en diskursiv förskjutning från förhandsstyrning till ett ökande antal kontroller i efterhand i form av exempelvis utvärderingar, inspektioner och resultatmätningar. Dessa tekniker har kommit ur effektivitetsdiskurser som lett till ett större fokus på jämförande av resultat som ett

mått på utbildningskvalitet, genom exempelvis kunskapsutvärderingen PISA (Programme for International Student Assessment) som organiseras av OECD (Lindblad & Popkewitz 2004). Utvecklingen som beskrivs ovan kan sättas i relation till Dauns (2018) beskrivning av en betydande förändring i synen på utbildning. Hans studie fokuserar på förändrade villkor inom utbildning till följd av globalisering. Daun redogör för en förskjutning från att utbildning betraktats som ett demokratiskt projekt till att utbildning blivit en slags fabrik som ska frambringa effektiva producenter, konsumenter och medborgare. Daun beskriver dock att det på senare tid kommit att ske ytterligare en förskjutning mot att utbildning blivit till ett konkurrensmedel på en global marknad med ökade krav på styrning, kontroll och resultat (Daun 2018), vilket även påvisas av flera andra forskare (se t.ex. Hylén & Skarin 2009; Sjöberg 2011; Dovermark 2017).

Policystudier

En av de första svenska forskarna som intresserade sig för diskurser om barn och förskola i policydokument var Hultqvist (1990). Han har genomfört en diskursanalytisk studie om hur barn och barndom konstruerats i det svenska välfärdssystemet genom att analysera statliga programtexter för förskolan från år 1900 och framåt. Hultqvist beskriver utifrån Foucaults teorier om makt att det inom förskoleprogrammen finns en inbäddad maktutövning och att konstruktionerna alltid är beroende av omgivande ekonomiska, sociala och politiska processer vilka för tiden är aktuella. Genom förskoleprogrammen konstrueras barnet som en betydelsefull del av samhällsutvecklingen, någon som ska fostras i enlighet med samhällets normer och önskemål och därigenom bidra till en positiv framtid genom att successivt växa in i den större gemenskap som samhället utgör (Hultqvist 1990).

Detta resultat styrks av Sjöberg (2009) som undersökt internationella policydokuments inverkan på förståelsen av vad ”god” utbildning innebär. Sjöberg framhäver hur ekonomiskt marknadsmässiga diskurser har drivit fram en utveckling som förändrat synen på relationen mellan samhälle, skola och individ. I denna utveckling har utbildningens främsta uppgift kommit bli att forma en viss typ av individer. Den önskvärda individen är ett självreglerande subjekt som själv kan planera, ta ansvar för och förverkliga sitt eget liv och sina önskningar, i linje med samhällets förväntningar. Det självreglerande subjektet är aldrig färdigt, utan utvecklar ständigt sin kompetens och ska vara beredd på att skola om sig i linje med samhällets (och ekonomins) förändrade behov, vilket beskrivs i termer av ett livslångt lärande. Sjöberg beskriver vidare hur förskolans verksamhet lyfts fram i det studerade materialet som

en avgörande grund för att det livslånga lärandet ska påbörjas tidigt i livet. Förskolan ska särskilt arbeta för barns inläring och utveckling. Tanken bakom detta är, enligt Sjöberg, att ju tidigare barnen omsluts av det ekonomiskt marknadsanpassade utbildningssystemet, desto mer tid har samhället på sig att förädla och förfina barnens kunskaper, egenskaper och attityder, och göra dem till det önskvärda humankapitalet som kommer att bidra till samhällets fortsatta utveckling. På så vis blir det som i rådande utbildningsdiskurs betraktas som ”god” utbildning ett medel för konkurrens mellan individer, länder och delar av världen (Sjöberg 2009).

Hur utbildning framställs inom förskolan har undersökts av Vallberg Roth (2013) som genomfört en komparativ studie av nordiska läroplaner. I studien framkom det att samtliga nordiska länder har svårt att förena begreppen omsorg, fostran och utbildning till en helhet i sina läroplaner. Dokumenten tenderar snarare att välja en av dessa riktningar till förmån för de andra. Det märks bland annat då idén om EduCare nu har börjat lösas upp i dokumenten till förmån för ett ensidigt fokus på lärandet. Det land som utmärker sig allra mest i studien gällande kunskapsorientering är Sverige. Vallberg Roth beskriver vidare hur den nordiska förskolemodellen länge kännetecknats av att vara ”input-orienterad”. Detta yttrar sig genom att styrdokument i hög grad är verksamhetsinriktade och anger vad personalen ska göra och vad verksamheten ska erbjuda barnen. Utom nordiska förskolemodeller, exempelvis den anglo-saxiska, tenderar att vara mer inriktade på ”child-outcome” där uppnåendemål och bedömning av barn spelar en central roll. Materialet som Vallberg Roth har undersökt pekar dock mot att dessa två traditioner numera samexisterar i nordiska riktlinjer i och med ett ökat intresse för att dokumentera barns utveckling och kunnande (Vallberg Roth 2013).

I en annan jämförande studie av de nordiska läroplanerna (Einarsdottir, Purola, Johansson, Broström & Emilsson 2014) analyseras hur värden såsom demokrati, omsorg och kunskap uttrycks. Studien visar att demokratiska värden framställs som ett förhållningssätt i stunden, men även som ett mål för framtiden, det vill säga att barnen ska utbildas för att bli demokratiska. Omsorgsvärden beskrivs som en förutsättning för lärande och forskarna hävdar således att idén om EduCare är tydlig i dokumenten. De värden vilka ges mest utrymme i läroplanerna är dock värden relaterat till kunskap. Även i denna studie utmärker sig Sveriges läroplan som den mest kunskapsinriktade bland de nordiska länderna. Forskarna beskriver två diskurser som framträder genom studien: en där barnet är ett subjekt med rättigheter här och nu, och en där barnet ses som ett objekt för lärande inför framtiden (Einarsdottir et. al. 2014). Davidsson (2018) intresserar sig precis som Einarsdottir et. al. (2014) för hur värden såsom omsorg, demokrati och kompetens uttrycks inom förskolan. Hon har undersökt vilka värden

som eftersträvas i förskolors systematiska kvalitetsarbete genom att analysera förskolors utvärderingsdokument. Resultatet visar att kompetensvärden och kunskaper ges stor betydelse och lyfts fram som eftersträvansvärda i förskolornas dokument. Fokus läggs även på verksamhetens mål och resultat och framförallt de mål som uppnåtts och de goda resultaten. Verksamhetens utvecklingsområden nämns sällan eller inte alls, och Davidsson framhåller där att det systematiska kvalitetsarbetets poäng därmed går förlorad, eftersom arbetet inte leder till förbättring av verksamhetens utvecklingsområden (Davidsson 2018).

Trots att Hultqvists (1990) och Sjöbergs (2009) studier är genomförda med nästan 20 års mellanrum visar de ändå på en stabil diskurs vilken varit dominerande under en längre tid, nämligen den om att utbildning framförallt är en kvalificerande verksamhet riktad mot framtida samhällsbehov. Studierna av Vallberg Roth (2013), Einarsdottir et. al. (2014) och Davidsson (2018) visar på liknande resultat då studierna sammantaget visar att omsorgsvärden och demokratiska värden har fått stå tillbaka för ett ökat kunskapsfokus inom förskolans styrdokument. Denna företeelse är synlig i hela Norden, där Sverige utmärker sig med de mest kunskapsinriktade styrdokumenterna.

Praktiknära studier

Den svenska förskoletraditionen brukar beskrivas som en sammansättning av utbildning och omsorg, eller EduCare som det även kallas. Begreppet visar på den svenska förskolans två stöttepelare, den utbildningsmässiga uppdraget och det sociala omsorgsuppdraget. Löfdahl och Folke-Fichtelius (2015) har undersökt hur förskollärare och förskolechefer, under personalmöten och i intervjuer, tolkar sitt uppdrag gällande lärande och omsorg. Studien visar att det tvådelade uppdraget blivit svårt att förena i takt med att krav på dokumentation av verksamheten har ökat, bland annat till följd av revideringen av förskolans läroplan 2010. Förskollärarna ser omsorg som ett förhållningssätt på vilket man närmar sig någon eller något, och hävdar att det därmed inte kan förstås som en målorienterad aktivitet. Omsorg blir således svårt att uttrycka i ord, svårt att synliggöra genom dokumentation och får därmed allt mindre utrymme och betydelse i verksamheten och i dokumentationen (Löfdahl & Folke-Fichtelius 2015, s. 265-266).

Williams, Sheridan och Sandberg (2014) har i en studie intervjuat 30 förskollärare angående vad de anser är viktigt att barn utvecklar i förskolan utifrån läroplanens intentioner. I resultatet framkom två teman: att sociala förmågor är viktigast och att sociala och kognitiva förmågor integrerat är viktigast. Forskarna beskriver att förskolan inom det första temat ses

som en kommunikativ social kontext där barn kan lära sig sociala färdigheter i relation till andra. Förmågor såsom respekt, solidaritet och konfliktlösning ses som viktiga då de betraktas som grunden för samhällslivet. I det andra temat ses förskolan som en kommunikativ lärandekontext där sociala och kognitiva förmågor utvecklas integrerat, och där de betraktas vara lika viktiga för barns utveckling. Studien visar att förskollärares förståelse och tolkning av förskolans uppdrag och läroplans intentioner bidrar till att verksamheten organiseras på olika sätt samt att det påverkar vilket innehåll som ges utrymme i verksamheten. Forskarna hävdar att framhävandet av sociala förmågor bottenar i en lång förskoletradition där sociala värderingar och ett demokratiskt förhållningssätt har betonats, och att det kan upplevas som att denna tradition hotas när ökat fokus läggs på kunskap och lärande (Williams, Sheridan & Sandberg 2014).

Lindgren (2015) har i en diskursanalytisk studie analyserat hur förskollärare under reflektionsmöten talar om barn och barns meningsskapande. Studien visar att de diskurser förskollärarna ger uttryck för går att spåra till motstridiga teorier och traditioner, men att diskurserna i samtalen utmanas och anpassas till det nya sammanhanget. Bland annat ger förskollärarna uttryck för en diskurs om det kompetenta barnet som med eget driv och nyfikenhet undersöker och lär sig om sin omvärld. I motsats till det talas det även om ett begränsat barn som saknar vissa erfarenheter. Det är då förskolans uppgift att förse barnet med utmaningar och erfarenheter. Lindgren kopplar talet om ett begränsat barn till en utvecklingspsykologisk diskurs som under en längre tid setts som förlegad inom förskolan. Det utvecklingspsykologiska talet sker dock implicit och genom att byta ut ord såsom ”mognad” och istället använda exempelvis ”erfarenhet”, kan förskollärarna röra sig inom den utvecklingspsykologiska diskursen utan att använda den förknippade terminologin. Detta möjliggör tal om barn som erfarenhetsmässigt begränsade utan att strida mot uppfattningen om en inom förskolan förlegad föreställning om barn (Lindgren 2015).

Studierna med praktknära fokus visar att de tendenser och diskurser vilka presenterats tidigare i forskningsgenomgången har nått fram till förskolans pedagogiska praktik genom att framhäva kunskap och lärande som centrala fokus för verksamheten. Löfdahl och Folke-Fichtelius (2015) och Williams, Sheridan och Sandberg (2014) visar genom sina studier att det inom förskolan pågår en kamp mellan å ena sidan ett kunskapsfokus, och å andra sidan ett demokratiskt och socialt fokus. Williams, Sheridan och Sandberg (2014) visar dessutom att förskollärare upplever den kunskapsfokuset som ett hot mot förskolans särprägel och att det därför väckts ett starkt motstånd mot det. Det kan förstås mot Lindgrens (2015) resultat som visar att det existerar flera diskurser samtidigt, och pekar på att föreställningar om barn som

självständiga subjekt krockar med föreställningar om barn som objekt för vuxnas vägledning.

Den egna studiens placering

Ovanstående forskningsgenomgång har placerat förskolans läroplan i en kulturellt och ett tidsmässigt sammanhang där tilltron till policydokument och vägledande skrivelser är stor. Genomgången visar att det pågår en kamp på nationell nivå mellan å ena sidan kognitiva förmågor och å andra sidan sociala förmågor. Den har även visat att en internationell diskurs om konkurrens har tagit sig in i det svenska utbildningssystemet.

De studier vilka gjorts om förskolans läroplan är av komparativt slag eller har ett praktisknära fokus på exempelvis pedagogisk dokumentation och systematiskt kvalitetsarbete. Det saknas således studier av den innehållsmässiga dimensionen av förskolans läroplan, samt att det saknas studier som undersöker vad utbildning i förskolan syftar till. Detta är vad jag avser bidra med. Det har gått att skönja de diskurser som tidigare och för närvarande dominerar nationellt och internationellt gällande utbildningens syfte. Forskningsgenomgången har således bidragit med att identifiera den kontext som sätter upp ramen för analysen i denna studie.

Teori

Studiens vetenskapsteoretiska grund utgår från socialkonstruktionism. För att besvara studiens syfte att belysa vilka föreställningar om förskoleutbildningens syfte som konstrueras diskursivt i och genom den nya *Läroplanen för förskolan* (2018a) har Biestas (2011) teori för analys av utbildningssyfte valts som teoretiska analysredskap för studien. Nedan följer en presentation av hur socialkonstruktionism bidrar till förståelse av kunskap och verklighet i studien, samt Biestas teori med tillhörande analysbegrepp.

Socialkonstruktionistisk utgångspunkt

Studien vilar på en socialkonstruktionistisk grund som epistemologisk och ontologisk utgångspunkt. Burr (2015) beskriver hur socialkonstruktionismen utgår från antagandet om att kunskap är beroende av människans kategoriseringar. De kategorier människor använder är inte naturliga eller givna. De uppstår i processer skapade av människan och är beroende av det språk som nyttjas. Språket betraktas som en förutsättning för tänkande och som en social

handling, vilket människan ärver och upptar från sin omgivning. När människan med hjälp av språket kommunicerar med andra skapas och återskapas representationer av verkligheten. Verkligheten ses således som en konsekvens av sociala konstruktioner, men det innebär inte att konstruktionerna består av något socialt, utan att konstruktionsprocessen är social i den bemärkelsen att flera aktörer är delaktiga i att skapa representationer av kunskap och verklighet. Burr beskriver hur människor i sociala processer skapar representationer av vad som betraktas som sant och att kunskapen om världen således är beroende av människans kategorier. Baserat på ovanstående utgångspunkter ställer sig socialkonstruktionismen kritisk till att det går att nå fram till objektiv kunskap om verkligheten. Burr beskriver hur kunskap kommer ur betraktelser från det ena eller det andra perspektivet och att verkligheten och den kunskap vi förhåller oss till inte är givna. De bör snarare ses som utan temporärt konstruerade med bakgrund i den sociala, kulturella och historiska kontexten. Intresset i studier med socialkonstruktionistisk utgångspunkt är därför inte att göra anspråk på att spegla verkligheten så som den "är". Utifrån detta perspektiv förstås *Läroplanen för förskolan* (2018a) inte som ett neutralt uttryck för utbildningens riktning vilken kan studeras så som den "är". Läroplanen har inte tillkommit i ett socialt "vakuum" utan är starkt influerad av den omgivande världen och vad som för tillfället betraktas vara en önskvärd riktning för utbildningen. Dokumentet behöver därmed förstås i relation till sitt samtida sammanhang. Baserat på Burrs resonemang om språket som grund för den kunskap och verklighet som betraktas vara "sann" förstår jag *Läroplanen för förskolan* (2018a) som ett uttryck och en realisering av samtida föreställningar om vad "god" utbildning i förskolan är.

Teoretiska analysbegrepp

Biesta (2011, 2012) har formulerat ett teoretiskt underlag för diskussion och analys av hur "god" utbildning kan förstås, det vill säga vilket syfte utbildning bör fylla. Han förslår att utgångspunkten läggs på tre skilda men samverkande funktioner; *kvalificering*, *socialisation* och *subjektivering*. Funktionerna finns ofta närvarande inom utbildningen samtidigt, men beroende på de mål som finns för utbildningen samt hur den utformas kan de ges olika mycket utrymme och betydelse. De kan få olika status i olika tider och står i spänningsförhållande till varandra. Därav anser Biesta att utbildningens syfte bör betraktas som en sammansatt fråga där funktionernas närvaro och ställning kan betraktas som föränderliga. Nedan följer förklaringar av Biestas tre utbildningsfunktioner:

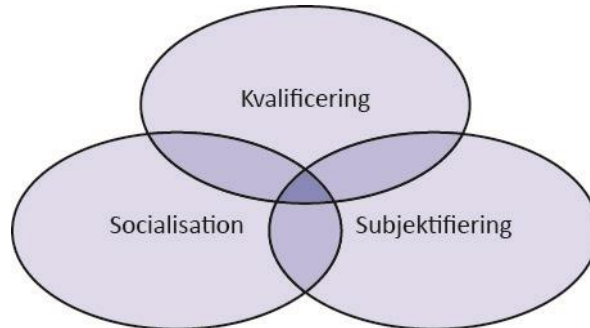
Kvalificering innebär den förberedande funktionen utbildningen har gällande att kvalificera barn inför framtiden. I detta ingår att förse dem med kunskaper och färdigheter samt en handlingskraftig inställning. Funktionen hänger samman med den roll utbildningen har i att bidra till samhällets ekonomiska tillväxt och utveckling. Dock understryker Biesta att kvalificering inte enbart syftar till förberedelse för arbetslivet utan även spelar en central roll i att förbereda och utveckla medborgarskap och kulturell förståelse (Biesta 2011).

Socialisation är utbildningens fostrande funktion då den introducerar barn in i en social, kulturell och politisk ordning. Inom denna funktion är överföring av normer, värden, traditioner och beteenden centralt. Historiskt sett har socialisering betraktats vara en av utbildningens viktigaste uppgifter för att främja nationalstaten. Genom att vistas i utbildningssammanhang socialiseras och formas barn in i samhällets ramar och gör dem delaktiga i en samhällelig gemenskap. Socialisationen spelar en viktig roll när det kommer till reproducera och bevara kulturer och traditioner (Biesta 2011).

Subjektifiering handlar om att genom utbildning bli ett självständigt subjekt. Det är en individualiserande process som leder till självständighet och gör individen fri och oberoende i tanke och handling. Möjligheten till subjektifiering kan främjas respektive hindras beroende på hur utbildningen utformas och utformningen kan även påverka vilka subjektiviteter som tillåts bli till. Den kan beskrivas som en motsats till socialisation då subjektifiering lägger fokus på subjektet tillblivelse, oberoende av existerande ordningar (Biesta 2011).

För att konkretisera de tre utbildningsfunktionerna ger Biesta (2011) ett exempel där han placerar funktionerna i förhållande till medborgarutbildning. Han beskriver hur det inom medborgarutbildning är önskvärt att elever utrustas med rätt kunskaper och kompetens. Det kan exempelvis handla om kunskaper om rättigheter och skyldigheter i samhället. Detta är den *kvalificerande* aspekten. Det är även önskvärt att elever utvecklar vissa normer och värden som samhället bygger på. Överförandet av samhällets normer och värden är den *socialiserande* aspekten. Medborgarutbildning syftar även till att utveckla förmåga till kritiskt tänkande och att formulera en egen ståndpunkt för övertygelse, vilket är den *subjektifierande* aspekten. ”God” medborgarutbildning innehåller således samtliga funktioner. Funktionerna kan dock variera i närvaro beroende på hur utbildningen utformas. Biesta betonar att diskussioner om utbildningens syfte bör intressera sig i fördelningen mellan funktionerna. För att synliggöra funktionernas sammansättning föreslår Biesta därför att funktionerna illustreras

med ett Venndiagram med överlappande fält, där intresset ligger i mötet mellan fälten snarare än de enskilda områdena.



Figur 1. Biestas tre utbildningsfunktioner (Biesta 2012, s. 14).

Enligt Biesta är samtliga funktioner viktiga i diskussioner om utbildningens syfte och dess roll i samhället. Han framhäver dock att diskussioner om utbildningens syfte kräver att vi tar ställning till dimensionernas enskilda innebörder och samverkan mellan dem. Han skriver att:

... god utbildning måste behandlas som en *sammansatt fråga* när den diskuteras. Vi måste med andra ord vara medvetna om utbildningens olika funktioner och potentiella syften för att kunna besvara den. Ett svar på frågan om vad som utgör god utbildning bör därför alltid specificera sin syn på kvalificering, socialisation och subjektifiering även i det osannolika fall man skulle vilja hävda att bara en av dessa faktorer spelar roll (Biesta 2011, s. 29).

Samtliga funktioner har en viktig roll inom utbildning under förutsättning att det finns en balans mellan dem, något Biesta (2011) hävdar inte är fallet idag. Han beskriver hur det inom dagens utbildningssammanhang läggs ett stort fokus på mätbarhet och att det lett oss bort från frågan om vad utbildningen ska syfta till. Biesta hävdar, tillsammans med flera andra, att tonvikten lagts på kvalificering och att i synnerhet subjektifieringen har fått stå tillbaka och nästan försvunnit helt. Han framhåller dessutom att det är subjektifieringen som är av största betydelse inom utbildningssammanhang. Biesta (2011, 2012) med fler (se t.ex. Säfström 2005; Dahlberg, Moss & Pence 2014) har även riktat kritik mot den negativa sortens socialisering vilken förekommer inom utbildning idag då det främst innebär att socialiseras in i rådande maktstrukturer och ojämlikheter såsom stereotypa föreställningar om exempelvis kön. Det finns spänningar inom varje funktion samt mellan funktionerna. Mellan kvalificering och

socialisation uppstår frågor om vilken kunskap som värderas högst, kognitiva eller sociala. Medan det mellan socialisation och subjektivering uppstår en konflikt gällande att socialiseras in i en färdig samhällsordning i motsats till att upptäcka sin egen väg.

Biestas specifika indelning och teoretisering av utbildningssyfte går alltså ut på att utbildning behöver hanteras som en sammansatt fråga, och att det inte är tillräckligt att enbart syssla med den ena eller den andra funktionen. Då det är förskolans syfte som står i fokus för undersökning så har Biestas utbildningsfunktioner valts som teoretiska analysbegrepp. Funktionerna är tänkta att synliggöra flera sidor av förskolans uppdrag, hur fördelningen ser ut i förskolans läroplan samt belysa utbildningens möjligheter från olika håll. De bidrar med utgångspunkt och riktning inför läsande, analys och tolkning.

Metodologiska utgångspunkter

För att undersöka vilka diskurser om förskoleutbildningens syfte som framträder i *Läroplanen för förskolan* (2018a) har jag valt Faircloughs (1992) kritiska diskursanalys som metod för analysen. I detta avsnitt presenteras Faircloughs kritiska diskursanalys samt tillhörande analysmodell och analysbegrepp. Därefter presenteras materialet, genomförandet samt de forskningsetiska och reflexiva förhållningssätt som har varit av betydelse för denna undersökning. Avslutningsvis diskuteras undersökningens trovärdighet i relation till metodval och genomförande.

Kritisk diskursanalys

Kritisk diskursanalys (CDA) är en teoretisk och metodologisk analysform utvecklad av Norman Fairclough. Diskursanalysens epistemologiska och ontologiska hållning återfinns enligt Bryman (2011) i en anti-realistisk och socialkonstruktionistisk syn där kunskap och verklighet ses som subjektiv och kontextbunden. Burr (2015) beskriver hur socialkonstruktionismen utgår från antagandet om att kunskap är beroende av människans kategoriseringar. Kunskap är beroende av det språk vilket nyttjas och språket betraktas som en förutsättning för tänkande och som en social handling. Genom språk och kommunikation återskapas representationer av verkligheten. Verkligheten ses således som en konsekvens av sociala konstruktioner, men det innebär inte att konstruktionerna består av något socialt, utan att konstruktionsprocessen är social i den bemärkelsen att flera aktörer är delaktiga i att skapa representationer av kunskap och verklighet (Burr 2015). Fairclough (1992) betonar språkets

betydelse för hur verkligheten tolkas och förstås. Han beskriver hur diskurser styr vad som betraktas som verkligt, gällande och sant i ett visst sammanhang. Han skriver att: "Discourse is a practice not just representing the world, but of signifying the world, constituting and constructing the world in meaning" (Fairclough 1992, s. 64). Det sätt på vilket det talas om något anses dock inte vara en direkt spegling av verkligheten, diskurser är snarare det som konstruerar och legitimerar verkligheten genom av det som uttrycks i specifika sociala sammanhang. Diskursanalys blir därigenom ett verktyg för att undersöka hur människor konstruerar den sociala värden. Diskursanalysen ämnar inte komma fram till vad som är sant eller falskt, utan snarare vad som görs gällande genom språkliga uttryck. Den ämnar inte heller skapa förståelse för vilka intentioner som ligger bakom uttalanden utan snarare hur sammanhanget inverkar på vad som uttrycks.

Den kritiska diskursanalysen riktar in sig på att problematisera relationerna mellan diskurser och social samt kulturell utveckling. Analysen sker på tre nivåer; den diskursiva praktiken där texten produceras och konsumeras, texten där diskurser på olika vis framträder, samt den sociala praktiken där diskurserna verkar. Inom CDA ses diskursiva praktiker som konstituerande av den sociala världen och antas även bidra till att social och kulturell reproduktion och förändring blir till. Fairclough (1992) beskriver här CDA som dialektisk i bemärkelsen att diskurserna behöver förstås genom analys av de olika relationerna de är invävda i. Winther Jørgensen och Phillips (2000) förklarar att "diskursen inte bara bidrar till att forma och omforma sociala strukturer och processer utan [också] speglar dem" (Winther Jørgensen & Phillips 2000, s. 68). Fairclough betonar även att det omvända förhållandet gäller, det vill säga att sociala världen formar diskursiva praktiker. Diskurser inom CDA är således både konstituerande och konstituerade i relation till den sociala världen (Fairclough 1992).

CDA innebär att inta ett kritiskt perspektiv för en strävan efter frigörelse och social förändring. Fairclough (1992) skriver att:

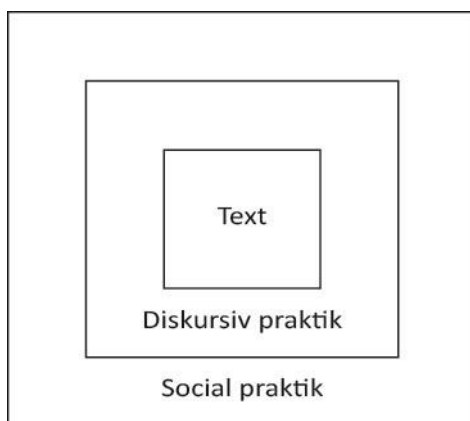
Relationships between discursive, social and cultural change are typically not transparent for the people involved. [...] 'Critical' implies showing connections and causes which are hidden; it also implies intervention, for example providing resources for those who may be disadvantaged through change. (Fairclough 1992, s. 9)

Analysmetoden kan således användas för att synliggöra hur den diskursiva praktiken bidrar till att upprätthålla ideologiska hållningar vilka bidrar med ojämlikhet och därmed verka för att avslöja ideologiska motiv. För att underbygga en sådan analys uppmanar Fairclough

forskaren att inta en transdisciplinär hållning och bjuda in olika teoretiska perspektiv och discipliner i analysen (Fairclough 1992). Med inspiration från Faircloughs CDA kommer Biestas (2011) teori om utbildningens tredelade syfte att sättas i arbete i min egen analys.

Faircloughs tredimensionella modell

För att belysa vilka diskurser om utbildningens syfte som framträder i *Läroplanen för förskolan* (2018a) har inspiration hämtats från Faircloughs (1992) kritiska diskursanalys. Metoden som använts i analysen utgår från Faircloughs tredimensionella modell för kritisk diskursanalys. Modellen består av tre nivåer: *diskursiv praktik*, *textnivå* och *social praktik*. Analysen i denna studie kommer göras på *diskursiv praktik* och *textnivå*. Analysen inleds i den diskursiva praktiken för att urskilja vilka diskurser som finns representerade i det studerade sammanhanget. Därefter följer analys på textnivån för att undersöka på vilket sätt de identifierade diskurserna skrivs fram.



Figur 2. Faircloughs tredimensionella analysmodell (Fairclough 1992, s. 73).

Analysen genom den tredimensionella modellen kan göras med hjälp av ett antal analysbegrepp. Vilka begrepp som lämpar sig för undersökningen beror på vilket material som avses undersökas samt vad forskaren vill få reda på (Boréus & Seiler Brylla 2018). De analysverktyg som valts för denna undersökning är: *intertextualitet* och *interdiskursivitet* i den *diskursiva praktiken* och *modalitet* på *textnivån*.

Diskursiv praktik

Det första steget i processen innebär analys av *den diskursiva praktiken* och fokus riktar sig då

mot texten, hur den är producerad och hur den konsumeras och tolkas. I denna studie innebär det att jag undersöker vilka spår från andra texter som visar sig samt vilka diskurser som finns närvarande i texten. Det görs med hjälp av verktygen *intertextualitet* och *interdiskursivitet*. *Intertextualitet* har att göra med att ingen text produceras isolerad från sin omgivning. En text kan bära med sig spår från andra texter och då föra andra texters talan genom sitt innehåll och sina formuleringar (Fairclough 1992). Det kan exempelvis handla om att den nya läroplanen innehåller spår från den tidigare läroplanens formuleringar. Intertextualitet kommer att användas för att analysera vilka andra texter som gjort avtryck i läroplanen för att på så sätt se vad som betraktas betydelsefullt att förhålla sig till.

Det andra analysverktyget i den diskursiva nivån, *interdiskursivitet*, handlar om hur texter innehåller spår från andra diskurser sprungna ur andra diskursordningar. *Interdiskursivitet* handlar således om att diskurser tas ur ett sammanhang och placeras in i ett nytt. Diskursen kan då få en ny innebörd till följd av sitt nya sammanhang (Fairclough 1992). Det skulle exempelvis kunna handla om att diskurser gällande resultat och bedömning sprungna ur skolans värld får fäste inom förskolan och bitvis transformeras för att passa sin nya kontext. Analysbegreppet interdiskursivitet kommer att bidra med att synliggöra vilka andra omgivande praktiker som gör avtryck i texten.

Textnivå

Andra delen av analysen innebär ett fokus på lingvistiska aspekter av texten gällande formuleringar och ordval. Denna del av analysen visar hur diskurserna förverkligas genom språket och hur formuleringar kan påverka hur starkt respektive svagt diskurserna framträder. Textnivån kommer att analyseras med hjälp av verktyget *modalitet*. *Modalitet* handlar om graden av instämmande i en språklig sats. Språkliga uttryck kan uttryckas med mer eller mindre sanningsanspråk vilket kan kopplas samman med avsändarens syn på det som uttrycks. Det hör även samman med avsändarens förhållningssätt till vad uttrycket behandlar samt till vem det uttrycks (Fairclough 1992). Satsen ”barn lär genom leken” är helt instämmande och har ett högt sanningsvärde och därmed hög modalitet. Satsen ”barn kan lära genom lek” är mindre instämmande och har således lägre sanningsvärde och modalitet. Analysbegreppet modalitet kommer att användas för att få syn på med vilket sanningsanspråk texten är formulerad, samt om det finns skillnader i vad som kan betraktas vara sant och säkert respektive diffust och osäkert.

Social praktik

Det sista steget i Faircloughs (1992) tredimensionella analysmodell innefattar analys av *den sociala praktiken*. I denna uppsats avser *den sociala praktiken* förskolans pedagogiska praktik, vilken diskuteras i uppsatsens avslutande diskussion. Resultatet vilket framkommit i analysen av den diskursiva praktiken och på textnivån kommer där sättas i relation till den bredare sociala praktiken som de är en del av. Det är i relationen mellan den diskursiva och den sociala praktiken som studien når fram till en slutsats eftersom det är i relationen mellan praktikerna som de ideologiska konsekvenserna uppstår och verkar (Fairclough 1992). Därav är det av vikt att den sociala praktiken kan diskuteras i relation till studiens resultat.

Diskursordning

Analysen i denna studie syftar att komma fram till synliggörande av *diskursordningen* i *Läroplanen för förskolan* (2018a). Fairclough (1992) förklarar *diskursordning* som en uppsättning diskurser vilka återfinns inom ett givet område. Diskursordning samlar alltså de diskurser vilka finns tillgängliga inom exempelvis läroplanen. Diskursordningen och det som görs gällande inom den kan medverka till att alternativa sätt att uttrycka sig på utesluts och tystas ned. Inom diskursordningen kan det även förekomma motstridiga diskurser som kämpar om att inta dominerande ställning inom ordningen. Det förs då en *diskursiv kamp* mellan olika verklighetsbilder för att inta dominerande ställning och därmed uppnå *hegemoni*. *Hegemoni* innebär den tydligt starkaste diskursen vilken sätter prägel på hur vad som betraktas vara sant och önskvärt inom diskursordningen (Fairclough 1992).

Material

Det material vilket innefattas i studien är den nya *Läroplanen för förskolan* (2018a) som kommer att börja gälla i juli 2019. För att placera in läroplanen i ett tidsmässigt sammanhang kommer även texter vilka föranlett eller tagits fram i samband med revideringen av förskolans läroplan att ingå i analysen. De texter som valts är *Starting strong III – Quality Matters in Early Childhood Education and Care – Sweden* (OECD 2013), *Uppdrag om en översyn av läroplanen för förskolan* (Regeringen 2017) och *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – slutrapport* (Skolinspektionen 2018). Texterna har valts mot bakgrund av att Regeringen (2017) anger att dessa texter har haft en direkt påverkan på revideringen av förskolans läroplan. Den tidigare läroplanen, *Läroplanen för förskolan* (2016) kommer även att ingå i analysen för att undersöka vilka förändringar som gjorts. Utifrån studiens

socialkonstruktionistiska utgångspunkt förstår jag förskolans läroplan som socialt och språkligt konstruerad. Det innebär att dess innehåll är ett resultat av sociala processer där förhandlingar skett om vad dokumentet ska innehålla. Dokumentet erbjuder en inblick i vad som vid denna tidpunkt anses betydelsefullt för barn att utveckla (Karila 2012; Vallberg Roth 2013). Det innehåll och de föreställningar som dokumentet ger uttryck för blir således ett resultat av den sociala, kulturella och historiska kontexten som råder, samt dominerande vetenskapliga perspektiv. Studien intresserar sig för det tidstypiska i detta fall, det vill säga hur samtiden är med och formar och omformar de diskurser som vunnit mark (Bryman 2011). Genom att studera och analysera innehållet i *Läroplanen för förskolan* (2018a) är min avsikt att belysa hur föreställningar om utbildningens syfte formas och framträder genom språkliga uttryck.

Analysförfarande

Genomförandet av analysen har inspirerats av Faircloughs (1992) kritiska diskursanalys med tillhörande analysmodell där *diskursiv praktik* och *textnivå* är fokus för analysen i denna studie. Biestas (2011) tre utbildningsfunktioner; kvalificering, socialisation och subjektifiering har fungerat som ett teoretiskt raster i läsningen av materialet.

Min analysprocess har bestått av fyra övergripande steg. Det första steget i analysarbetet inleddes med upprepade genomläsningar av dokumentet och teorin för att ytterligare fördjupa min förtrogenhet med innehåll och innebörder. Därefter inleddes kodning av dokumentet baserat på Biestas (2011) tre utbildningsfunktioner; kvalificering, socialisation och subjektifiering. Rent konkret innebar detta att formuleringar som ansågs höra samman med någon av Biestas utbildningsfunktioner markerades med överstrykningspenna. Varje funktion fick en egen färg och varje färg utgjorde en kategori för vidare analys tillsammans med teorin. Under läsningen förekom det en del formuleringar i läroplanen som betraktades vara svårplacerade utifrån Biestas teori, exempelvis gällande rektorns särskilda ansvar och personalens samarbete (s. 17-20). Dessa har jag avstått från att analysera. Enbart formuleringar som direkt behandlar eller relaterar till syftet med utbildningen har innefattats i analysen.

Efter upprepade genomläsningar av materialet kunde det andra steget inledas. Vid denna tid började en del mönster och samband kunna urskiljas. Det fanns ord, formuleringar och ämnen som återkom genomgående i materialet. Dessa mönster och samband kategoriserades för att kunna urskilja vilka diskurser som uttalades i materialet. I de fall det

uppstod osäkerhet om vilken diskurs ett visst uttalande borde placeras inom har jag återgått till dokumentet för flera genomläsningar, samt att jag har använt datorns ordsökfunktion. Det har hjälpt mig att se hur ord och uttalanden är fördelade i texten, hur många gånger det framträder samt om de framträder i en eller flera av läroplanens delar. Detta för att avgöra om diskursen är genomgående eller endast framträdande inom en specifik del av läroplanen.

Det tredje steget av analysen innebar analys av den diskursiva praktiken. Det innebar att jag genom närläsning av de texter som ingick i analysen undersökte vilka diskurser och texter som *Läroplanen för förskolan* (2018a) bygger vidare på. Detta gjordes genom upprepade genomläsningar av den nya läroplanen, i relation till de texter läroplanen baseras på. Jämförande av den tidigare och den nya läroplanen har även gjorts, och det med hjälp av datorns ordsökfunktion för att se om och hur formuleringar har överförts, transformerats och utökats mellan revideringarna.

Det fjärde steget i analysen innebar ett lingvistiskt fokus för att undersöka med vilket sanningsanspråk textens yttranden formuleras. Ett lingvistiskt fokus är av betydelse för att undersöka om det finns skillnader i vad som kan betraktas vara sant och säkert, respektive diffust och osäkert. Även här har datorns ordsökfunktion varit av nytta för att undersöka hur språket kan användas för att förstärka eller försvaga yttranden, samt i vilka sammanhang olika grad av sanningsanspråk används.

Forskningsetik och reflexivitet

Offentliga dokument är till sin natur opersonligt framställda vilket gör identifiering av enskilda upphovspersoner praktiskt taget omöjliga. Det får till följd att analyser av offentliga dokument kan betraktas vara relativt oproblematiske. Då uppsatsen kommer att utgå från läroplanstext betyder det att de traditionella forskningsetiska principerna (informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet) formulerade av Vetenskapsrådet (2011) saknar relevans i min studie. Min bedömning är att själva materialet i min studie inte är etiskt känsligt på det sättet att enskilda individer kan känna sig utlämnade eller förbisedda. Studier av offentliga dokument kan ändå ha vissa etiska implikationer. Fejes och Thornberg (2015) framhäver att det är av etisk betydelse att resultatet inte förvanskas eller fabriceras. Detta avser jag motverka genom att utförligt redovisa och presentera bakgrunden till studien, det material jag använt så att läsaren kan följa arbetets gång och hur resultatet har framkommit. Detta för att skapa transparens och minska risken för misstanke om oegentligheter i studien.

Vetenskapsrådet (2017) tar upp forskningsetiska ställningstaganden gällande att som forskare hitta en balans mellan legitima intressen. I mitt fall handlar det om ett kunskapsintresse där jag själv är genuint intresserad av de frågor jag undersöker. Studien kan därför inte betraktas som en värdeneutral spegling av verkligheten. För min del har studien handlat om att söka efter mönster, samband och motsättningar i dokumentet, samt att få förståelse för dessa mot bakgrund av aktuella tendenser i samhället. Studien har inte bedrivits som en jakt på vilka ”fel” Skolverket kan anses ha genom sina formuleringar. Det är dock betydelsefullt att poängtera att studiens resultat baseras på en textanalytisk diskursanalys där min subjektiva tolkning av materialet är helt avgörande för vilket resultat som frambringats. Jag kan således inte ställa mig utanför undersökningen eller de resultat som framkommer. Som förskollärare är jag en del av den diskursiva verkligheten jag avser undersöka vilket får konsekvenser för vad som framkommer. Winther Jørgensen och Phillips (2000) beskriver hur närheten till den kultur som undersöks många gånger handlar om att hitta det som betraktas som självklarheter i materialet, eftersom det är självklarheterna som ska avslöjas. Genom att genomföra en diskursanalytisk studie bidrar jag därmed till att artikulera dessa självklarheter, och även till reproduktion och rekonstruktion av diskurser. Diskurser betraktar jag dock inte som fast bestämda utan snarare som dynamiska och föränderliga, i enlighet med den sociala världen (Winther Jørgensen & Phillips 2000). Det innebär att jag som forskare ansvarar för det resultat och de slutsatser som studien leder fram till.

Tillförlitlighet och metoddiskussion

Thornberg och Fejes (2015) beskriver hur tillförlitligheten i en studie är avvägd hur noggrann och systematisk forskaren varit under arbetsprocessen samt hur trovärdiga resultaten är till följd av hur studien genomförts (Thornberg & Fejes 2015). Gällande arbetsprocessen framhäver Davidsson (2018) betydelsen av forskarens reflexivitet vilket innebär att under forskningsprocessen ständigt reflektera över de val som görs och vilka följder valen får för vilken kunskap som framkommer (Davidsson 2018). Jag är därmed medveten om att hur jag väljer att lägga upp studien, vilket material jag väljer, vilken metod jag använder, vilken teori jag sätter i arbete, bland mycket annat, bidrar till att vissa diskurser framträder medan andra osynliggörs. Min hållning som forskare och relation till den praktik jag undersöker har även betydelse för vad som framträder i studien. Som förskollärare med 10 års erfarenhet av arbete i förskolan har jag en särskild förståelse av den praktik jag avser undersöka. Jag har därför medvetet valt att gå in i studien med ett brett formulerat syfte för att inte hamna i en situation

där jag låser mig mot det ena eller det andra synsättet, för att stärka studiens tillförlitlighet.

Winther Jørgensen och Phillips (2000) framhåller att det finns ett värde i att sätta parentes runt sin egen kunskap och ställa sig främmande inför mötet med materialet i en diskursanalys (Winther Jørgensen & Phillips 2000). Det har gjorts till viss del, vilket skulle kunna ses som en brist i studien. (se över tempus i stycke) Jag kan dock se att min erfarenhet och kunskap om förskolan kan bidra med en särskild blick i mötet med materialet vilket kan få mig att se saker som jag utan erfarenhet hade missat. Fairclough (1992) beskriver dock att det ligger i den kritiska diskursanalysens natur att resultatet formas genom forskarens tolkning och förståelse (Fairclough 1992). Då jag som forskare är en del av den diskursiva verkligheten jag studerar så påverkar det säkerligen vad jag letar efter och vad jag hittar. Jag är således medveten om min delaktighet i konstruktionen av det material som analyseras, samt det resultat som framkommer.

Annan kritik som kan riktas mot metoden och tillvägagångssättet är det material som använts. De texter som ingår i analysen är *Läroplanen för förskolan* (2018a) relaterat till *Starting strong III – Quality Matters in Early Childhood Education and Care – Sweden* (OECD 2013), *Uppdrag om en översyn av läroplanen för förskolan* (Regeringen 2017), *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – slutrapport* (Skolinspektionen 2018) och *Läroplanen för förskolan* (2016). Då materialet endast består av dessa fem texter kan det argumenteras för att mitt underlag är allt för tunt för att kunna dra tillförlitliga slutsatser. Jag anser dock att ovan nämnt material är tillräckligt för att urskilja diskurser om utbildningens syfte då samtliga texter är av informationstätt slag.

Gällande studiens teori betonar Thornberg och Fejes (2015) att en allt för ensidig påverkan på materialet och resultatet kan motverkas med en tydlig teoretisk förankring. Teorins har i denna studie stor betydelse för arbetsprocessen. Biestas (2011) utbildningsfunktioner bidrar med riktning för hur materialet kategoriserats och analyseras, samt hur resultatet frambringas. Jag har därför försökt att så tydligt som möjligt underbygga de resultat jag kommer fram till i analysen och även ge flera olika exempel på hur diskurserna yttrar sig. På så sätt får materialet även tala för sig själv. Jag anser därför, givet hur studiens arbetsprocess ser ut och den teori som leder analysen, att studiens tillförlitlighet stärks. Jag betraktar resultatet som ett komplement till de implementeringstexter Skolverket givit ut i samband med revideringen. Detta komplement kan förstås som en demokratisk dimension i ett undersökande av en viktig samhällsfunktion, då studien bidrar med ytterligare perspektiv på läroplanen samt problematiserar dess innehåll.

Resultat

Syftet med studien är att belysa vilka föreställningar om förskoleutbildningens syfte som konstrueras diskursivt i och genom den nya *Läroplanen för förskolan* (2018a). I studien ingår även att undersöka vilka diskursiva kamper som är synliga i materialet samt om, och i så fall vilken, diskurs som befinner sig i hegemonisk ställning. I avsnittet nedan presenteras studiens resultat vilket består av fyra identifierade diskurser: *Edu(Care)diskursen*, *framtidiskursen*, *demokratiskursen* och *kultiveringsdiskursen*. Diskurserna bidrar på olika sätt till att formulera vad som är önskvärt att förskolans utbildning ska bidra med i det analyserade materialet.

I redovisningen av resultatet presenteras en diskurs i taget genom att varje identifierad diskurs analyseras och illustreras med exempel från materialet som visar på den aktuella diskursens innebörd och framställning. Det ges även en redogörelse för hur diskursen förhåller sig till Biestas (2011) utbildningsfunktioner *kvalificering*, *socialisation* och *subjektifiering*. I framställningen av resultatet placeras diskurserna även in i en diskursiv praktik med hjälp av analysbegreppen *intertextualitet* och *interdiskursivitet* och diskursernas lingvistiska framställning analyseras med hjälp av begreppet *modalitet*.

De texter som ingått i analysen är: *Läroplanen för förskolan* (2018a) som i sin tur relateras till *Starting strong III – Quality Matters in Early Childhood Education and Care – Sweden* (2013), *Uppdrag om en översyn av läroplanen för förskolan* (Regeringen 2017), *Förskolans kvalitet och måloppfyllelse – slutrapport* (2018) samt *Läroplanen för förskolan* (2016) genom analysbegreppet *intertextualitet*. Redovisning och analys av materialet hålls ihop för att förtydliga förbindelsen mellan dem. Avsnittet avslutas med en analys av *hegemoni* och *diskursiva kamper* i materialet.

Edu(Care)diskursen

Edu(Care)diskursen står för en idé om en sammansatt och stabil svensk förskoletradition där *Education* (lärande) och *Care* (omsorg) förenas och blir till en integrerad helhet. Inom denna diskurs är syftet med förskolans utbildning att den både ska bidra till barns lärande och utveckling och ge barnen omsorg när de är på förskolan. I läroplanens skrivningar kommer denna föreställning till exempel till uttryck genom att begreppen ”omsorg, utveckling och lärande” hålls ihop och ”bildar en helhet” i utbildningen (Skolverket 2018a, s. 7). Denna integrerade syn på lärande och omsorg samt holistiska syn på barnet återkommer även lite

senare i läroplanen genom följande citat:

Utforskande, nyfikenhet och lust att leka och lära ska vara grunden för utbildningen. Den ska präglas av att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet. Utbildningen i förskolan ska ta sin utgångspunkt i läroplanen samt barnens behov, erfarenheter och det de visar intresse för. (Skolverket 2018a, s. 13)

Bortsett från ovanstående två exempel behandlas begreppen lärande och omsorg dock var för sig i texten genom att de får representera två olika delar av förskolans uppdrag. Med andra ord finns det en ambition i texten att förena lärande och omsorg, samtidigt som de två begreppen framställs på olika sätt och ges olika stort utrymme i texten. Lärandet ges betydligt mer utrymme än omsorg genomgående i dokumentet och därav har jag valt att sätta parentes runt omsorgsdelen. Genom att betona lärandet får diskursen en konstituerande effekt på hur den pedagogiska praktiken uppfattas. Edu(Care)diskursen uttrycks främst i de delar av *Läroplanen för förskolan* (2018a) som formulerar förskolans uppdrag och i de mål utbildningen ska sträva efter, men mycket sällan i förskolans värdegrund och socialisering förekommer inte inom diskursen. Det tyder på en åtskillnad mellan synen på utvecklande av kunskap och av värden, de klassas som olika domäner.

Genom att analysera omsorgsbegreppet *intertextuellt* går det att se hur det placerats i ett nytt sammanhang i den nya läroplanen. I den tidigare läroplanen stod det att förskolan ska präglas av en pedagogik där ”omvårdnad, omsorg, fostran och lärande bildar en helhet” (Skolverket 2016 s. 9). *Intertextualiteten* mellan dokumenten visar hur begreppen ”omvårdnad” och ”fostran” har försvunnit i relation till helhetsuppdraget, och de går heller inte att finna i övriga dokumentet. Då omsorg nämns i relation till helhetsuppdraget i den nya läroplanen är det tillsammans med begreppen ”utveckling och lärande”. Formuleringarna ”omvårdnad, omsorg, fostran och lärande” (Skolverket 2016 s. 9) och ”omsorg, utveckling och lärande” (Skolverket 2018a, s. 7) signalerar olika riktningar på uppdraget. Begreppen ”omvårdnad” och ”fostran” förknippas med ett uppdrag där betoningen ligger på omsorg medan ”utveckling och lärande” lägger betoning på lärandet. Genom att ersätta ”omvårdnad” och ”fostran” med ”utveckling och lärande” förändras balansen mellan begreppen och att begreppen ”omvårdnad” och ”fostran” har tagits bort tyder på en förändrad riktning där verksamheten ska ägna sig mer åt lärandeuppdraget. Diskursen kan på så vis transformera innebörden av begreppet omsorg i den pedagogiska praktiken (Fairclough 1992).

Lärandeuppdraget och hur det skrivs fram i *Läroplanen för förskolan* (2018a) har även

förändrats. Den tidigare läroplanen betonade hur förskolans lärandeuppdrag förutsätter att ”olika språk- och kunskapsformer och olika sätt att lära balanseras och bildar en helhet” och att barn utvecklar kunskaper och insikter genom egen aktivitet och även med vägledning från vuxna (Skolverket 2016, s. 7). Formuleringen antyder om en ambition att barn ska erbjudas olika och varierande sätt att uttrycka sig och tillägna sig kunskap på. Formuleringen har en tydlig subjektifierande aspekt där barn ska erbjudas en mångfacetterad verksamhet där olika sätt att lära uppmuntras och främjas. Genom *intertextuell analys* visar det sig att denna ambition inte skrivs ut på samma sätt i den nya läroplanen. Där står det istället att förskolan ska ”ge utrymme för olika kunskapsformer” och ”skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet” (Skolverket 2018, s. 10). Den vuxnas roll har även förändrats då uttryck såsom ”vägledning av vuxna” (Skolverket 2016, s. 7) ersätts med att den vuxna ska ”ansvara för det pedagogiska innehållet i undervisningen” (Skolverket 2018, s. 7). Förändringen tyder på en förskjutning från en verksamhet präglad av en holistisk syn på barn där lärandet bygger på samspel mellan barn och vuxna till en verksamhet där vuxna sätter upp målen för utbildningen och undervisningen. Den nya läroplanen ger dessutom olika former av kunskap olika betydelse, vilket illustreras i följande citat:

Förskolan *ska stimulera* varje barns utveckling och lärande. Utbildningen *ska alltid* vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet när det gäller såväl innehåll som arbetssätt. Barnen *ska ges förutsättningar* för bildning, tänkande och kunskapsutveckling utifrån olika aspekter såsom intellektuella, språkliga, etiska, praktiska, sinnliga och estetiska. Detta förutsätter att alla i arbetslaget deltar i en aktiv diskussion om barnens lärande och om vad som är viktig kunskap i dag och i framtiden. (Skolverket 2018a, s. 10, min kursivering)

Förskolan ”ska stimulera” och utbildningen ”ska alltid” tyder på högt sanningsanspråk och *hög modalitet*, vilket skapar litet utrymme för ifrågasättande eller undantag. Den kvalificerande aspekten med utveckling, lärande och utbildning ges en självklar plats i läroplanen samt att vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet alltid ska tillämpas i arbetssätt och innehåll i utbildningen. Bildning däremot, som är av subjektifierande karaktär, uttalas med *lägre grad av modalitet* då barnen ”ska ges förutsättningar” för det. Bildning får därmed inte samma tyngd eftersom ”ska ges förutsättningar” inte har lika hög modalitet som ”ska stimulera”. Utveckling och lärande samt vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet vilka är av kvalificerande karaktär uttalas med högt sanningsanspråk och skapar därmed litet utrymme för ifrågasättande medan den subjektifierande aspekten ges ett lägre sanningsanspråk och därmed en lägre kravnivå för genomförande. Det omvända förhållandet

med kvalificering och subjektifiering syns dock i följande citat:

För barn är det lek i sig som är viktigt. I lek får barnen möjlighet att imitera, fantisera och bearbeta intryck. På så sätt kan de bilda sig en uppfattning om sig själva och andra människor. Lek stimulerar fantasi och inlevelse. Lek kan också utmana och stimulera barnens motorik, kommunikation, samarbete och problemlösning samt förmåga att tänka i bilder och symboler. Därför är det viktigt att ge barnen tid, rum och ro att hitta på lekar, experimentera och uppleva. (Skolverket 2018a, s. 8, min kursivering)

Satsen ”för barn är det lek i sig som är viktigt” understryker betydelsen av lek för barn. Satsen är instämmande och tyder på *hög modalitet*. Att ”lek stimulerar” tyder även det på ett högt sanningsanspråk där det inte finns något att ifrågasätta medan ”lek kan också utmana och stimulera” tyder på en *lägre grad av modalitet* och därmed lägre sanningsanspråk. ”Därför är det viktigt” visar på lekens betydelse och att lek framställs som en slags rättighet för barn i förskolan. Citatet innehåller både kvalificerande och subjektifierande funktioner, men värt att notera är att de subjektifierande uttrycken om lekens betydelse, lek som utgångspunkt för fantasi och inlevelse samt lek som rättighet uttalas med högre sanningsanspråk än det kvalificerande uttrycket om lek som grund för lärande.

Begreppet *undervisning* är nytt i förskolans nya läroplan. Begreppet har funnit inskrivet i skollagen sedan 2011. I skollagen definieras undervisning som ”sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden” (SFS 2010:800). I *Läroplanen för förskolan* (2018a) står det följande om undervisning:

I utbildningen ingår undervisning. Undervisning innebär att stimulera och utmana barnen med läroplanens mål som utgångspunkt och riktning, och syftar till utveckling och lärande hos barnen. Undervisningen ska utgå från ett innehåll som är planerat eller uppstår spontant eftersom barns utveckling och lärande sker hela tiden. Förskollärare ska ansvara för det pedagogiska innehållet i undervisningen och för att det målinriktade arbetet främjar barns utveckling och lärande. (Skolverket 2018a, s. 7)

Genom att analysera undervisningsbegreppet *intertextuellt* går det att se hur läroplanens samspelar med andra närliggande dokument. Skolinspektionens (2018) kvalitetsgranskning slog till exempel fast att det sällan talas om undervisning inom förskolan vilket leder till att läroplansuppdraget kan tolkas och omsättas på skilda sätt och Regeringen (2017) anger att det hotar likvärdigheten, kvaliteten och måluppfyllelsen. Att begreppet tagit sig in i förskolans

läroplan visar på *interdiskursivitet*, då Skolinspektionen skriver att:

Noteras kan att under granskningens gång har undervisning i förskolan blivit uppmärksammat i forskning, i media och i diskussioner som förs inom förskoleprofessionerna, vilket bidrar till att synliggöra undervisning som begrepp och innehåll i förskolans praktik. (Skolinspektionen 2018, s. 22).

Till följd av Skolinspektionens (2018) omfattande kvalitetsgranskning av förskolan har en undervisningsdiskurs etablerat sig inom forskningen, i media och inom professionen. Förutom Skolinspektionens påverkan så märks även OECDs inflytande över revideringen, bland annat i hur vissa ämnesområden ges stort utrymme. OECD har i sin rapport *Starting strong III* (2013) identifierat en rad utvecklingsområden för den svenska förskoleverksamheten där språk ges en central betydelse. OECD poängterar att:

According to the Swedish framework, multilingual children should be encouraged not only in the country's national language skills but also in using their native language. However, immigrant children are still found to underperform on language skills in comparison to their native peers. (OECD 2013, s. 36-37)

OECD betonar att språk har betydelse för en lyckad skolgång och att det behövs ytterligare fokus på språkutveckling i den svenska läroplanen, i synnerhet för barn med föräldrar födda utomlands. OECD baserar sitt utvecklingsförslag på resultat från PISA vilka visar att barn med ett annat modersmål än svenska presterar sämre i testerna (OECD 2013). Genomgående i läroplanen går det att se ett ökat fokus på språk och kommunikation. OECDs höga närvaro i förskolans läroplan placerar in förskolan i ett sammanhang där mätning, resultat, jämförelser och effektivitet är centrala fenomen. Förskolan blir till ett medel för att uppnå bättre resultat i framtida PISA-mätningar vilket drivs av en förhoppning om att Sverige ska kunna stå sig i den internationella konkurrensen mellan utbildningssystem. OECDs närvaro bidrar med en målrationalitet där förskolan blir till en skolförberedande verksamhet som blickar framåt mot barnens skolgång och framtida studieresultat.

Även om störst fokus inom Edu(Care)diskursen läggs på lärandet har förskolans omsorgsuppdrag fått mer utrymme i den nya läroplanen och även tilldelats ett eget avsnitt; "Omsorg, utveckling och lärande", vilket inte fanns med i de tidigare läroplanen (Skolverket 2016). Då omsorg nämns på egen hand, utan "utveckling och lärande", i den nya läroplanen nämns det i termer av trygghet och välbefinnande:

Förskolan ska erbjuda barnen en trygg omsorg och har en viktig roll för att bidra till att grundlägga barnens trygghet och självkänsla. Utbildningen ska präglas av omsorg om barnets välbefinnande och trygghet. (Skolverket 2018a, s. 10)

Framtidsdiskursen

Framtidsdiskursen grundar sig i en föreställning om att förskolans syfte är att fostra framtida medborgare som kan bidra till en hållbar samhällsutveckling. Utbildningen i förskolan ska inom denna diskurs tjäna ett syfte som finns i framtiden vilket beskrivs som en ekonomisk, social och miljömässig hållbar utveckling (Skolverket 2018a).

Intertextuell analys av den tidigare och den nya läroplanen visar att uttrycket hållbar utveckling är nytt i Läroplanen för förskolan (2018a). Den tidigare läroplanen innehåller formuleringar om miljö och natur samt om sociala förhållanden, vilka nämns åtskilda från varandra. Det sammanhållna uttrycket hållbar utveckling, med innebörden ekonomisk, social och miljömässig utveckling, förekommer inte i den tidigare läroplanen, vilket visar på en diskursiv förändring mellan revideringarna.

I *Läroplanen för förskolan* (2018a) beskrivs den sociala aspekten av hållbar utveckling syfta till att barn ska utveckla ett ansvarsfullt medborgarskap. Inom diskursen är det tydligt hur det strävas efter att förse barnen med specifika förhållnings- och tankesätt. Utbildning framställs som medel för att uppnå ett bättre samhälle där barnen genom aktivt medborgarskap förväntas bidra till bevarande och utvecklande av samhället. Utbildning blir därigenom en producent av en viss typ av person, utifrån vad samhället anses behöva. Diskursen har en tydlig socialiserande framtoning där barn genom att vistas i förskolan förväntas ta till sig de normer, värden och egenskaper vilka anses behövas för medborgarskap. Socialisering som den beskrivs inom diskursen bidrar till att reducera individualiteten för att passa in individen i det givna samhällets ramar (Biesta 2011). Socialiseringen ska även ske genom samarbete med hemmen. Att främja barnens ”utveckling till” konstruerar en bild av att barnen befinner sig i en process mot att bli ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar:

I samarbete med hemmen ska förskolan främja barnens *utveckling till* aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. (Skolverket 2018a, s. 7, min kursivering)

Framställningen ovan konstruerar en bild av barnen vilka ännu inte är ansvarskännande

människor i enlighet med läroplanens intentioner, men att utbildningen förväntas bidra med de värden och kunskaper som anses behövas. Utvecklingen till ansvarskännande människor förväntas uppfyllas genom att utbildningen genomförs i ”demokratiska former” (Skolverket 2018a, s. 5), samt att den präglas av en ”positiv framtidstro” (Skolverket 2018a, s. 9) och att ett ”långsiktigt och globalt framtidsperspektiv” (Skolverket 2018a, s. 5) synliggörs i utbildningen. Diskursen har en konstituerande effekt på förskolans utbildning som social praktik genom att uttrycka hur utbildningen ska utformas. Det förekommer även uttalanden inom diskursen där barnen framställs vara bärare av ett inneboende intresse för frågor om hållbarhet:

Utbildningen ska ta tillvara barnens nyfikenhet samt utmana och stimulera *deras intresse* för och kunskaper om natur, samhälle och teknik. (Skolverket 2018a, s. 9, min kursivering)

Utbildningen ska ge varje barn möjligheter att utforska, ställa frågor och samtala om företeelser och samband i omvärlden och på så sätt utmana och stimulera *deras intresse* för hälsa och välbefinnande samt för hållbar utveckling. (Skolverket 2018a, s. 10, min kursivering)

Citaten ovan uttrycker *hög modalitet* och konstruerar på så vis en föreställning om att barnen är naturligt intresserade av hållbarhetsfrågor. Citaten förklarar även att det är förskolans ansvar att utmana och stimulera det barnen förväntas besitta. Barnens intressen ska utmanas för att de på sikt kunna bidra till en hållbar samhällsutveckling. Den kvalificerande funktionen är därmed synlig. Förutom ”intresse” så förekommer även begreppet ”ansvar” frekvent i samband med uttrycket hållbar utveckling. Det framställs önskvärt att barnen tar ett förväntat ansvar för frågor om hållbarhet då läroplanen anger att intresse och ansvar ligger till grund för något specifikt, nämligen att ”aktivt delta i samhället och för en hållbar utveckling” (Skolverket 2018a, s. 5). Vidare beskriver läroplanen vilka typer av kunskaper som är önskvärda inom diskursen:

Utbildningen ska ge barnen förutsättningar att kunna tänka, lära och kommunicera i olika sammanhang och för skilda syften. Därigenom läggs grunden till att barnen på sikt tillägnar sig de kunskaper som alla i samhället behöver. Förmåga att kommunicera, söka ny kunskap och samarbeta är nödvändig i ett samhälle som präglas av stort informationsflöde och kontinuerlig förändring. (Skolverket 2018a, s. 8)

Förmågor såsom att kommunicera, söka kunskap och samarbete ges betydelse i en hållbar

men föränderlig framtid. Uttrycket ”de kunskaper som alla i samhället behöver” (Skolverket 2018a, s. 8) förutsätter att kunskaperna som avses är allmänt kända. Kunnande är centralt när det talas om miljömässig hållbarhet. De specifika kunskaper som anses behövas anges inom diskursen såsom ”förståelse för samband i naturen och för naturens olika kretslopp samt för hur människor, natur och samhälle påverkar varandra” (Skolverket 2018a, s. 14). Vägen mot en hållbar framtid hävdas inom flera uttalanden gå genom barns kunnande då barnens kunskaper om människors val förväntas bidra med ett hållbart förhållningssätt till miljö, natur och samhälle. Diskursen reproducerar en hållning där barnens förmodade intresse ligger till grund för ett kunnande som förväntas leda till en ansvarskänsla för samhälle och miljö. Diskursen kan på så vis få ideologiska konsekvenser för den pedagogiska praktiken. Det talas om barn som grupp samtidigt som det enskilda barnets intresse och ansvar tilltalas. Det görs ingen skillnad mellan att inneha kunskap och att ta aktivt ansvar, utan det förutsätts snarare att kunskaper per automatik leder till engagemang och aktivt handlande, det framställs som en självklarhet. Syftet i diskursen är uttalat genomgående i dokumentet och det finns en tydlig väg framåt som anger hur det ska genomföras och vems ansvar det är. Värt att notera är att barnens egna initiativ inte tas upp i förhållande till diskursen. Det kan förklaras av den tydliga väg som är utstakad och att målen är förutbestämda och vuxendefinierade.

Diskursen saknar tydligt uttalade argument om varför en hållbar utveckling är betydelsefullt och förlitar sig därmed på att kunskapen och kännedomen är utbredd bland förskolans personal. Det skulle kunna bero på att det under en längre tid har pågått en debatt i samhället och politiken gällande vår gemensamma framtid, och att intresse och engagemang för hållbarhetsfrågor förväntas vara väl förankrade hos personalen. Analysen visar en *interdiskursiv* påverkan från den samhällsdebatt som förts under tiden för revideringen. Framtidsdiskursen är således konstituerad av språkliga handlingar från andra domäner (exempelvis media och politiken) och blir konstitutiv för förskolans pedagogiska praktik (Fairclough 1992). *Interdiskursiviteten* har även förstärks av OECDs formuleringar om att förskolan ska verka för att barn utvecklar ett varsamt förhållningssätt mot miljön samt att förskolan bör följa samhällets utveckling och ta hänsyn till samhällsliga förändringar. Att integrera omgivande diskurser i läroplanen är ett sätt för texten att positionera sig i relation till samtidens aktuella diskurser. Förutom en miljömässig hållbar utveckling så poängterar OECD även betydelsen av social och ekonomisk utveckling:

A growing body of research recognises that it makes a wide range of benefits, including social and economic benefits, better child well-being and learning outcomes as a foundation for lifelong

learning, more equitable outcomes and reduction of poverty, and increased intergenerational social mobility. (OECD 2013, s. 9)

Det livslånga lärandet kan enligt OECD utgöra vägen till social och ekonomisk tillväxt. Utbildningen får i det sammanhanget stor betydelse för samhällets utveckling då den kan bidra med sociala och ekonomiska fördelar. Den ekonomiska aspekten av hållbar utveckling nämns inte uttryckligen i läroplanen men går att skimta som en ideologisk bakgrund till skrivelser om ”det livslånga lärandet” (Skolverket 2018a, s. 5, 7). Förutsättningen för hållbar utveckling framställs gå genom kunskapssamhället vilket hänger samman med ekonomisk tillväxt och sysselsättning. Formuleringen om det livslånga lärandet tyder på en ofrånkomlig interaktion mellan individen och samhället. Individen är förbunden till att interagera inom samhället och ständigt utveckla sin kompetens. Utbildningen i förskolan får i det sammanhanget en särskild roll som en avgörande grund för att det livslånga lärandet ska påbörjas tidigt i livet.

Demokratidiskursen

Demokratidiskursen bygger på en idé om utbildning som medel för förankra demokratiska värderingar hos barnen. Diskursen är förhållandevis bred och innefattar flera aspekter av demokrati, såsom ”människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, flickor och pojkar, samt solidaritet mellan människor” (Skolverket 2018a, s.5). Vidare omfattas diskursen av ett fokus på likvärdighet för alla barn där barn tillhörande de nationella minoriteterna samt barn i behov av särskilt stöd betonas. Diskursen är framförallt förekommande i läroplanens första del där värdegrunden formuleras, och den består av värden såsom förståelse, respekt och ansvar. Socialisation dominerar och till allra största del handlar det om socialisation till en på förhand bestämd ordning:

Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. (Skolverket 2018a, s.5)

Vilka dessa grundläggande demokratiska värderingar är, lämnas outtalat. De framställs som en självklarhet och att läsaren förväntas förstå vilka värderingar som avses. Utbildning ska även lägga grunden för ett önskvärt medborgarskap vilket yttrar sig genom att barnen förväntas utvecklas till en specifik typ av medborgare, ”en ansvars-kännande människa och

samhällsmedlem”:

Arbetslaget ska samarbeta med vårdnadshavare, samt diskutera regler och förhållningssätt i förskolan med vårdnadshavare, för att främja barnets utveckling till en ansvarsställande människa och samhällsmedlem. (Skolverket 2018a, s. 13)

Citatet ovan tolkar jag som ett uttryck för en strävan efter att skapa samstämmighet gällande synen på barnuppfostran och att få vårdnadshavare att delta i förskolans socialisation av ”den goda medborgaren”. Trots att diskursen främst innefattar socialiserande syften finns det även aspekter av både kvalificering och subjektivering. Kvalificering är närvarande bland annat i förmedling av kunskaper om rättigheter och skyldigheter samt hur samhället fungerar. Subjektiveringen finns med gällande hur kunskaper och värden kan ligga till grund för utvecklande av individens egna ståndpunkter och övertygelser. Den socialiserande funktionen överskuggar dock subjektiveringen då diskursen uttalar en tydlig uppfattning om vad en ”god medborgare” är, det vill säga någon som respekterar och står upp för mänskliga rättigheter samt tar ansvar för samhället. Det går dock att se en viss skillnad i vilken tyngd som läggs i olika formuleringar:

Förskolan ska *aktivt och medvetet påverka och stimulera* barnen att *efterhand omfatta* vårt samhälles gemensamma värderingar och låta dem komma till uttryck i praktisk vardaglig handling i olika sammanhang. (Skolverket 2018a, s. 12, min kursivering)

”Aktivt och medvetet påverka och stimulera” samt ”efterhand omfatta” tyder på ett högt sanningsanspråk där det inte finns något att ifrågasätta. Satserna har således *hög modalitet*. De är tydligt socialiserande där förskolan medvetet ska påverka barnen att omfatta samhällets gemensamma värderingar. Värt att notera är att detta är det enda citatet i läroplanen där förskolan uppmanas att *påverka* barnens uppfattningar. Att förskolan ska påverka barnens uppfattningar strider emot en annan föreställning som råder i läroplanen om att barnens egna åsikter och uppfattningar ska få komma till uttryck i förskolans verksamhet. Att förskolan ”aktivt och medvetet (ska) påverka” barnen vittnar om förskolans roll som producent av särskilda identiteter och subjektiviteter in i en på förhand bestämd ordning (Biesta 2011), det svenska samhället. Det finns även uttalanden inom diskursen som framställs med ett otydligt sanningsanspråk:

Förskolan är en social och kulturell mötesplats som ska främja barnens förståelse för värdet av

mångfald. Kännedom om olika levnadsförhållanden och kulturer *kan bidra* till att utveckla en förmåga att förstå och leva sig in i andra människors villkor och värderingar. (Skolverket 2018a, s. 6, min kursivering)

”Kan bidra” ger en tudelad tolkning. Det som uttrycks skulle kunna få betydelse likväl som att det inte skulle kunna få betydelse. Det är därför svårt att avgöra modaliteten i uttrycket. Det kan förstås som en hög men också en låg *modalitet*, och skulle därför kunna klassas som en ambivalent modalitet. ”Kan bidra” signalerar dessutom en lägre grad av skyldighet från förskolans sida att arbeta med barnens förståelse för andras värderingar. Det tyder snarare på att det är en valmöjlighet men inget direkt krav att det ska främjas.

Diskursen konstituerar förskolan pedagogiska praktik genom att ange det förhållningssätt personalen förväntas inta. Den präglas av explicita formuleringar om hur uppdraget ska genomföras rent konkret samt hur det ska förstås, vilket inte förkommer inom andra diskurser eller ämnesområden i samma utsträckning. Demokratidiskursen framställer på ett tydligt sätt vilka handlingar, dispositioner och förståelse som är önskvärda, och vilka som inte är det. Läroplanen skriver bland annat att personalens ”sätt att agera och tala om något, påverkar barnens förståelse och respekt för de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle” och att personalen därmed är ”viktiga som förebilder” (Skolverket 2018a, s. 6). Det formuleras även att:

Förskolan har ett ansvar för att motverka könsmonster som begränsar barnens utveckling, val och lärande. Hur förskolan organiserar utbildningen, hur barnen blir bemötta samt vilka krav och förväntningar som ställs på barnen bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Förskolan ska därför organisera utbildningen så att barnen möts, leker och lär tillsammans, samt prövar och utvecklar sina förmågor och intressen, med samma möjligheter och på lika villkor, oberoende av könstillhörighet. (Skolverket 2018a, s. 7)

I citatet ovan förs tydliga argument fram om varför förskolan ska arbeta aktivt med jämställdhetsuppdraget. Det handlar om att sådant som betraktas som kvinnligt respektive manligt ska göras tillgängligt för alla barn på lika villkor samt att inte låta barn begränsas av könsmonster. Min förståelse av de explicita formuleringarna om jämställdhet är att olika bemötande av flickor och pojkar ofta sker på ett omedvetet sätt. Texten vill därför göra läsaren medveten om denna problematik för att på så sätt skapa förändring. Att könsmonster begränsar barnen framställs i *Läroplanen för förskolan* (2018a) som ett normaltillstånd vilket kan rättas till genom en förändring av utbildningens utformning och personalens bemötande.

Texten är således av upplysande karaktär.

Genom att analysera jämställdhetsuppdraget *intertextuellt* går det att se hur läroplanen samspelar med andra närliggande dokument. I förhållande till den tidigare läroplanen har formuleringarna om jämställdhet utvecklats och getts betydligt mer utrymme. Det går även att se en *intertextuell överensstämmelse* med Skolinspektionen (2018), vars granskning av förskolans jämställdhetsuppdrag visat att det finns en rad brister gällande hur arbetet bedrivs och hur uppdraget om jämställdhet tolkades. Skolinspektionen beskriver hur jämställdhetsarbetet ter sig tudelat inom förskolan med individfokus kontra jämställdhetsfokus. Skolinspektionen framhåller att personalen anser att barnen ska få göra egna val samtidigt som de ska välja utan att hindras av könstillhörighet. Ett dilemma uppstår då varje barns perspektiv, egna val och intressen ska få stå i fokus, samtidigt som de är ålagda att verka för jämställdhet. Skolinspektionen anser därför att uppdraget om jämställdhet behöver tydliggöras, och att uppdraget även behöver formuleras på en strukturell nivå i läroplanen. Det kan förklara de uttömmande beskrivningar i *Läroplanen för förskolan* (2018a) om hur uppdraget med jämställdhet ska förstås och bedrivas. Den nya läroplanen har även påverkats av aktuella samhällsdebatter, vilket visar på diskursernas möjlighet att bidra till social och kulturell förändring. Skolinspektionen (2018) skriver själva hur #metoo har haft betydelse i revideringen:

Regeringens jämställdhetspolitiska mål och det som framkommit i den så kallade #metoo-vågen och dess verkningar under hösten 2017, pekar ytterligare på hur viktigt det är att börja arbeta med jämställdhets- och demokratifrågor redan i förskolan. (Skolinspektionen 2018, s. 23).

Jämställdhetsuppdraget i läroplanen har därmed även tagit sig in genom en *interdiskursiv process*. Ett ökat fokus kommer dels utav Skolinspektionens resultat och dels utav en pågående samhällsdebatt som tagit sig hela vägen in i förskolans läroplan och transformerats till målsättningar för förskoleutbildningen. Demokratidiskursen kan således förstås som en del i en social förändringsprocess.

Kultiveringsdiskursen

Kultiveringsdiskursen grundar sig på antagandet att barnen bär på en inneboende nyfikenhet och att barnen även besitter ett intresse för att utforska och lära sig om sin omvärld. Syftet i diskursen är att förskolan ska förvalta och förädla barnens inre driv. Nyfikenheten, intresset och lusten att lära formuleras med en självklarhet i *Läroplanen för förskolan* (2018a) som

tyder på en föreställning om att dessa egenskaper delas av samtliga förskolebarn. Läroplanen uttrycker även att det är av största betydelse att barnens nyfikenhet och intressen får komma fram i utbildningen. De ska ligga till grund för hur utbildningen utformas och för barnens lärmiljö. Inom diskursen uttrycks det även att ”utbildningen ska ge utrymme för barnens egna initiativ, fantasi och kreativitet (Skolverket 2018a, s. 11) samt att ”barnens kunskaper, vetgirighet, vilja och lust att leka och lära” (Skolverket 2018a, s. 15) ska tas till vara på. Diskursen om det nyfikna barnet tas upp genomgående i *Läroplanen för förskolan* (2018a) och nämns bland annat i relation till respekt för individen, självförtroende och förståelse för omvärlden.

Barn skapar sammanhang och mening utifrån sina erfarenheter och sätt att tänka. Därför ska de i förskolan möta respekt för sin person och sitt sätt att tänka och förstå sin omvärld. Alla som arbetar i förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla tillit och självförtroende. De ska uppmuntra barnens nyfikenhet, kreativitet och intresse. (Skolverket 2018a, s. 7, min kursivering)

Utbildningen i förskolan *ska bidra* till att barnet utvecklar en förståelse för sig själv och sin omvärld. Utforskande, nyfikenhet och lust att leka och lära *ska vara* grunden för utbildningen. (Skolverket 2018a, s. 13, min kursivering)

Diskursen om det nyfikna barnet uttalas med *hög modalitet* och säkerhet. Uttalanden kopplade till diskursen väcker inget ifrågasättande och genom denna tydlighet framträder diskursen som en självklarhet i förskolans utbildning. ”Barn skapar sammanhang och mening” ger uttryck för något sant och riktigt. Att förskolan ”ska bidra” till barns förståelse och att nyfikenhet och utforskande ”ska vara” grunden för utbildningen bidrar med en bild av att dessa element har en naturlig plats i utbildningen. Det står även att:

Barnen ska ges tid, rum och ro till eget skapande. De ska få möjlighet att utforska, reflektera kring och beskriva sin omvärld. Utbildningen ska ge barnen möjlighet att uppleva, gestalta och kommunicera genom olika estetiska uttrycksformer som bild, form, drama, rörelse, sång, musik och dans. (Skolverket 2018a, s. 9)

Formuleringarna ovan antyder om en holistisk syn på barn där deras subjektivitet ges utrymme och betydelse. Diskursen om det nyfikna barnet har således en subjektifierande funktion. Subjektifiering i Biestas (2011) mening kräver att barn tillåts kliva utanför uppsatta ramar och ges möjlighet att växa och utveckla hela sin person, vilket antyds i ovanstående citat. Flera av läroplanens formuleringar tillskriver högt värde till barns egna initiativ och

betonar att barns egeninitierade aktiviteter ska ges utrymme i den pedagogiska planeringen, såväl tidsmässigt som utrymmesmässigt. Formuleringen skapar således goda möjligheter för subjektifiering såsom den beskrivs av Biesta. Det finns dock formuleringar inom diskursen som vid en första anblick kan te sig subjektifierande, men som efter analys med Biestas utbildningsfunktioner visar sig vara av delvis annan karaktär:

Förskolan ska stimulera barnens kreativitet, nyfikenhet och självkänsla. Barnen ska få möjlighet att förundras och utveckla sin förmåga att utforska, kommunicera och reflektera. Utbildningen ska stimulera barnen till att ta initiativ och ansvar samt ge dem möjlighet att arbeta både självständigt och tillsammans med andra. Utbildningen ska uppmuntra och utmana barnen att pröva sina egna och andras idéer, lösa problem och omsätta idéerna i handling. (Skolverket 2018a, s. 10)

Uttalandet ovan konstruerar en bild av barnen som innehavare av ett naturligt driv vilket förskolan ska ta tillvara på och förädla. Tillsynes för barns egen skull, men även för att barn förväntas lära och utvecklas genom det. Kultiveringsdiskursen medverkar till självständighet och att barns initiativ tillåts komma fram samtidigt som den bidrar till en konstruktion av ett ”kunskapsstörstigt” barn, redo för att lära och utvecklas i enlighet med läroplanens intentioner. På så sätt uttrycker läroplanen en önskan om att producera en viss typ av subjektivitet som själv kan ta initiativ till upptäckande och utforskande, samt kan uttrycka sina intressen och åsikter. Det läggs därmed ett visst ansvar på barnet att stå till svars för sitt eget lärande. Flera formuleringar i diskursen har ett tydligt framåtsyftande mål där det centrala för barn blir att söka nya kunskaper och öka sin kompetens. Diskursen uttrycker en önskan om att barnen ska förberedas inför framtiden vilket kan spåras *interdiskursivt* till tendenser som visat sig inom utbildningssystemet de senaste decennierna gällande en ökad betydelse av kunskap och lärande.

Intertextuell analys av kultiveringsdiskursen visar att den bygger vidare på formuleringar i den tidigare läroplanen. Diskursen kan därmed betraktas vara stabil, dock visar ett ökat användande av begrepp såsom ”nyfikenhet”, ”kreativitet”, ”intresse” och ”initiativ” i *Läroplanen för förskolan* (2018a) på en *intertextuell förskjutning* där diskursen genomgått en transformation mellan revideringarna vilket lett till utökad inflytande över texten. Det visar sig även genom att barnens nyfikenhet och intressen i utökad grad framställs som ett medel för lärandet i den nya läroplanen samt att begreppen fler gånger förekommer i sammanhang där intressen och nyfikenhet förväntas leda till utveckling och lärande hos barnen.

Hegemoni och diskursiva kamper

Analysen har som beskrivet ovan lett fram till identifierande av fyra diskurser avseende förskoleutbildningens syfte, vilka är: *Edu(Care)diskursen*, *framtidiskursen*, *demokratiskursen* och *kultiveringsdiskursen*. Dessa diskurser utgör *diskursordningen* i *Läroplanen för förskolan* (2018a). *Diskursordning* är den sammantagna uppsättningen av diskurser vilka förekommer inom ett specifikt område, i detta fall *Läroplanen för förskolan* (2018a). Den mest dominerade diskursen innehar *hegemonisk ställning*. *Hegemoni* i diskursordningen styr vad som betraktas verkligt, gällande och sant i ett visst sammanhang och bidrar därmed även till att andra verkligheter och uppfattningar utesluts och tystas ned (Fairclough 1992). Hegemoni kan beskrivas stå för betydelsekonsensus inom diskursordningen (Winther Jørgensen & Phillips 2000). Den kritiska diskursanalysen kan användas för att undersöka vilka möjliga sätt att uttala sig som utesluts när specifika diskurser intar en hegemonisk ställning. Fairclough (1992) beskriver att det är inom diskursordningen som de *diskursiva kamperna* förs och att diskursordningen därför kan ligga till grund för synliggörande och analys av diskursiva kamper och dominerande föreställningar. Sökandet efter dominans och diskursiva kamper inleddes med analys av textnivån i *Läroplanen för förskolan* (2018a). Analysen av textnivån gav dock inte någon hänvisning om vilket syfte som uttrycks med högst giltighet och sanningsanspråk. Det pågår alltså ingen öppen språklig kamp i dokumentet där olika syften och argument ställs emot varandra på en språklig nivå. Det skulle exempelvis kunna handla om att två motstridiga diskurser ställs emot varandra genom dokumentet och att modaliteten används för att förstärka den ena och försvaga den andra. Några sådana tecken har dock inte kunnat urskiljas då modaliteten generellt sett är hög genomgående i dokumentet. Läroplanen är en myndighetstext som är väl genomarbetad och skriven på ett neutralt sätt för att inte lägga för mycket betoning på det ena eller det andra området. Texten ska vara tydligt och vägledande för läsaren. Den är framställd på ett sådant sätt att det lämnas litet utrymme för ifrågasättande och det beror troligen på textens genre.

För att hitta hegemoniska ställningar och diskursiva kamper har jag därför istället vänt blicken mot hur frekvent diskurserna förekommer i *Läroplanen för förskolan* (2018a), hur de är fördelade i dokumentet samt vilken diskurs som därmed ges mest utrymme (Winther Jørgensen & Phillips 2000). Sammanställningen av materialet visar att det inte pågår något öppen diskursiv kamp mellan diskurser grundade på olika föreställningar om vad förskolans utbildning bör bidra med. För att synliggöra hur fördelningen av diskurserna ser ut visas nedan en tabell över hur diskurserna är fördelade i läroplanens olika delar. Procentsatserna baseras på en kodning som gjorts i analysarbetet och grundar sig på antalet uttalanden i

Läroplanen för förskolan (2018a) som kan kopplas till de identifierade diskurserna, det vill säga hur mycket utrymme varje diskurs ges i texten. De delar som varit underlag för kodningen är ”förskolans värdegrund” (s. 5-7), ”förskolans uppdrag” (s. 7-11) samt ”mål och riktlinjer” (s. 12-16). Observera att procentsatserna ger en ungefärlig beskrivning av hur fördelningen ser ut, samt att fördelningen baseras på min egen tolkning.

	Edu(Care)diskursen	Framtidsdiskursen	Demokratidiskursen	Kultiveringsdiskursen	Övrigt
Värdegrund	5 %	8 %	47 %	12 %	28 %
Uppdrag	37 %	13 %	8 %	25 %	17 %
Mål och riktlinjer	36 %	10 %	33 %	13 %	8 %

Edu(Care)diskursen har en hegemonisk ställning i denna studie. Diskursen innefattar en idé om att lärande och omsorg ska förenas i alla delar av utbildningen, vilket dock inte efterföljs i *Läroplanen för förskolan* (2018a). Dokumentet tenderar att lägga fokus på antingen lärande eller omsorg, och diskursen uttalas mestadels som lärande. Lärandet innehar således *hegemoni* i *Läroplanen för förskolan* (2018a). Diskursen dominerar i avsnittet ”förskolans uppdrag” och har även getts stor plats i ”mål och riktlinjer”. Sett till ”förskolans värdegrund” är det *demokratidiskursen* som istället befinner sig i dominant position. Edu(Care)- och demokratidiskurserna grundar sig och framställs genom olika logiker där Edu(Care)diskursens stora fokus på lärandet är av kvalificerande karaktär medan demokratidiskursen bygger på idéer om socialisering till samhällslivet. Dessa motstridiga logiker skulle kunna ligga till grund för en kamp i materialet, men det framträder dock inte någon kamp mellan diskurserna. Kampen undviks troligen genom att diskurserna till allra största del hålls isär och uttalas inom olika avsnitt i läroplanen. I avsnittet ”mål och riktlinjer” där båda diskurserna förekommer frekvent, framställs diskurserna inom olika målområden: ”omsorg, utveckling och lärande” samt ”normer och värden”. Diskurserna möts därmed sällan och ställs därför inte emot varandra.

Något som dock går att urskilja är hur *Edu(Care)diskursens* hegemoniska ställning medför att andra diskurser har anpassat och rättat sig efter den. Det handlar framförallt om att den lärande aspekten av *Edu(Care)diskursen* utövar inflytande över andra diskurser vilket framställer lärande som en självklarhet som samtliga diskurser är eniga om (Winther

Jørgensen & Phillips 2000). Fairclough (1992) beskriver detta tillstånd som stabilt, då lärandets dominans upprätthålls genom *Läroplanen för förskolan* (2018a) och bidrar till konstituerande av den sociala praktiken (Fairclough 1992). Betydelsen av lärandet och dess närvaro inom andra diskurser bidrar till att kamper om utrymmet utspelar sig *inom diskurserna* snarare än mellan dem. För att analysera hur kampen om utrymmet sker inom diskurserna har Biestas (2011) utbildningsfunktioner bidragit till att synliggöra vilka funktioner diskurserna innefattas av och hur de representeras inom diskurserna. *Kultiveringsdiskursen* utgör det mest talande exemplet för hur kamp förs mellan utbildningsfunktioner om utrymmet i diskursen, samt hur kampen bidrar med spänningar. Inom kultiveringsdiskursen förekommer det en kamp där subjektifieringen och kvalificering strider om utrymmet. Biesta (2011) framhäver hur subjektifiering handlar om subjektets tillblivelse oberoende av existerande ordningar som leder till oberoende i tanke och handling. Kultiveringsdiskursen innefattar tydliga skrivelser bland annat om betydelsen av att utbildningen grundar sig på barnens nyfikenhet och intressen samt lägger betoning på individens utveckling. De subjektifierande aspekterna av diskursen framställs dock ofta tillsammans med kvalificerande aspekter i *Läroplanen för förskolan* (2018a), bland annat genom följande exempel:

Förskolan ska ge barnen möjlighet att utveckla en positiv uppfattning om sig själva som lärande och skapande individer. Därför ska barnen få möjligheter att upptäcka och förundras, pröva och utforska samt tillägna sig och gestalta olika kunskaper och erfarenheter. (Skolverket 2018a, s. 10)

Uttalandet att ”upptäcka och förundras, pröva och utforska” är av subjektifierande karaktär då de handlar om individens omvälvande möte med fenomen och företeelser i sin omvärld. Att dessa begrepp placeras i ett sammanhang tillsammans med uttalandet att ”tillägna sig kunskaper” skapar en motstridighet mellan subjektifieringen och kvalificeringen. Biesta (2011) betonar att det inom kvalificeringsfunktionen innefattar att barnen utrustas med en handlingskraft, vilket fångas inom flera formuleringar i diskursen. De konstruerar en syn på barn med en inre drivkraft och önskan att utvecklas samt att barn med vuxnas hjälp kan bli än mer ”hungriga” på kunskap. Kvalificering står dessutom för ett på förhand bestämt mål, vilket subjektifiering motsätter sig. I uttalandet ovan blir dock upptäckande och förundran ett medel för kunskapsutveckling. Det blir här en fråga om barnens nyfikenhet och intresse ska ges ett värde i sig eller ges betydelse i relation till kunskapsutveckling. *Läroplanen för förskolan* (2018a) tar även upp ”förundran” som subjektifiering i relation till ”förmåga att utforska,

kommunicera och reflektera” (Skolverket 2018a, s. 10), vilka är tydligt kvalificerande funktioner. I ett annat uttalande beskrivs ”rörelseglädje” som en grund för ett framtida ”intresse för att vara fysiskt aktiv” (Skolverket 2018a, s. 9). Uttalandet skapar en spänning mellan å ena sidan barnens bästa i stunden och å andra sidan en framtida utveckling av ett intresse. Rörelseglädjen i sammanhanget ges ingen vidare betydelse mer än för ett framtida ändamål.

Den motstridighet som uppstår när subjektifiering och kvalificering framställs inom samma uttalanden är att de bygger på helt skilda logiker, där den förra grundar sig i lärande och utveckling utan krav på vad det ska användas till, medan den senare står för lärande och utveckling till något på förhand bestämt. Att väcka nyfikenhet och lust hos barnen blir inte ett mål i sig, utan endast ett medel för att uppnå de mål som läroplanen anger. Sedan kan förstås kunskaper utgöra en viktig grund för subjektifiering då kunskaper kan bidra till kritiskt tänkande och att bli självständig i tanke och handling (Biesta 2011). Det är dock inte på det viset som kvalificering framställs i relation till subjektifiering inom diskursen. Lärandets övertag i *Läroplanen för förskolan* (2018a) som helhet tyder dock på att när det uppstår otydlighet mellan om ett uttalande är subjektifierande eller kvalificerande är det med största sannolikhet kvalificeringen som får övertaget. Lärandets närvaro inom samtliga diskurser skapar därmed få möjligheter till diskursiv förändring. Den utveckling som visar sig är snarare en ytterligare förstärkning av lärandeuppdraget.

Diskussion

Nedan följer en diskussion om de resultat som framkommit i undersökningen. Resultaten diskuteras i relation till tidigare forskning och följs av diskussion om vilka implikationer resultaten kan få för förskolans pedagogiska praktik. Avslutningsvis formuleras studiens bidrag till forskningsfältet och förslag på vidare forskning.

Syftet med studien har varit att belysa vilka föreställningar om förskoleutbildningens syfte som konstrueras diskursivt i och genom den nya *Läroplanen för förskolan* (2018a). I studien ingick även att undersöka vilka diskursiva kamper som är synliga i materialet samt vilken diskurs som befinner sig i hegemonisk ställning. Analysen ledde fram till fyra diskurser om syftet med utbildningen i förskolan vilka skrivs fram i den nya läroplanen. Dessa var: *Edu(Care)diskursen*, *framtidiskursen*, *demokratiskursen* och *kultiveringsdiskursen*. Samtliga diskurser bidrar till att på olika sätt artikulera hur ”god” utbildning i förskolan kan

förstås.

Analysen har visat att *Edu(Care)diskursen*, som står för en idé om ett förenande av lärande och omsorg i förskoleutbildningen, visar att det finns en diskrepans mellan den ambition som uttrycks och det som faktiskt står i dokumentet. Texten förenar begreppen endast vid enstaka tillfällen och de delas till allra största del upp och beskrivs som skilda företeelser. Uppdelningen mellan omsorg och lärande, och lärandets övertag ligger i linje med Vallberg Roths (2013) komparativa studie av de nordiska läroplanerna. Även Einarsdottirs et. al. (2014) studie av de nordiska läroplanerna visar på samma företeelse. Omsorgen har dock getts betydelse i läroplanen, bland annat i form av ett eget avsnitt (Omsorg, utveckling och lärande). Däremot nämns omsorg endast en gång i den nya läroplanen i relation till begreppet *undervisningen* som står för förskolans målstyrda processer. Detta tänker jag kan få betydelse för hur omsorg uppfattas. Löfdahl och Folke-Fichtelius (2015) visar i sin studie hur förskollärare uppfattar omsorg som ett förhållningssätt snarare än en målstyrd process. Den nya läroplanens formuleringar skulle därför ytterligare kunna bidra med att omsorg uppfattas vara något eget, och inte en integrerad del av barnens lärande och utveckling.

Framtidsdiskursen grundar sig i en idé om utbildning som medel för att uppnå hållbar ekonomisk, social och miljömässig utveckling. Inom diskursen dominerar den socialiserande funktionen där barn genom att vistas i utbildningssammanhang förväntas utveckla intresse för hållbarhetsfrågor. Utbildning blir inom denna diskurs en producent av en viss typ av person, utifrån vad samhället anses behöva. Inom diskursen skymtas en strävan efter att utveckla ett konkurrenskraftigt samhälle där social, ekonomisk och miljömässig utveckling är centralt. OECDs (2013) rapport vilken behandlar framgångsfaktorer och utvecklingsområden inom förskoleutbildning betonar betydelsen av ekonomisk, social och miljömässig utveckling, och läroplanens integrering av OECDs uppmaningar kan ses som ett sätt för texten att positionera sig i relation till samtidens utbildningsdiskurser. Detta förstår jag i relation till det Lindblad och Popkewitz (2004) beskriver som en "global architecture of education", det vill säga att specifika diskurser om det "bästa" sättet att organisera utbildning på tenderar att göra utbildning i stort sett identiskt världen över. En "global architecture of education" skulle kunna få konsekvensen att utbildningen blir till en instrumentell process där innehåll och metoder begränsas till följd av de bedömningar som gjorts av vad som betraktas som pedagogiskt önskvärt för stunden. Framtidsdiskursen positioner därigenom *Läroplanen för förskolan* (2018a) i ett globalt sammanhang där utbildningens syfte reduceras till en fråga om effektivitet och samhällets konkurrenskraft och utveckling.

Demokratidiskursen visar hur värden såsom demokrati förväntas förankras hos barnen

genom socialisering. Diskursen ges mycket stort utrymme i förskolans värdegrund och de mål och riktlinjer som finns för utvecklande av normer och värden. I övrigt förekommer diskursen sällan. Jag tolkar det som att det görs skillnad mellan utvecklande av värden och utvecklande av kunskap. Det är dock förvånande att ett demokratiskt förhållningssätt inte integreras mer i de delar som behandlar omsorg, utveckling och lärande. Att de delas upp så tydligt på det här sättet får mig att tänka att lärande och demokrati ses som två skilda uppdrag, och inte som två delar av samma uppdrag.

Fairclough (1992) beskriver hur diskurser konstituerar det sociala och att diskursers innebörder kan medverka till såväl förändring som bevarande av sociala strukturer. Jag förstår det mot bakgrund av Biestas (2011) beskrivning av problem kopplade till en allt för ensidig betoning på socialisation. Han beskriver hur socialisationen in i en på förhand bestämd ordning kan te sig begränsande för subjektets utveckling. Därmed kan den verka för upprätthållande av den sociala ordningen och uteslutande av alternativa sätt att tänka och förstå sin omvärld. Det kan få ideologiska konsekvenser gällande vilka subjekt som är önskvärda att utvecklas till, stänga ute alternativa sätt att vara på och på så vis medverka till inneslutande och uteslutande i den sociala världen.

Kultiveringsdiskursen grundar sig på föreställningen om att varje barn har en inneboende nyfikenhet och ett intresse för att utforska och lära sig om sin omvärld. Syftet med förskolan är enligt denna diskurs att den ska förvalta och förädla barnens inre potential och drivkraft. Diskursen bidrar till att en viss typ av subjektivitet konstrueras, och innehåller både subjektifierande och kvalificerande funktioner. Barnens nyfikenhet ska utmanas och stimuleras vilket tyder på en subjektifierande funktion, samtidigt som nyfikenheten förväntas leda till utveckling, lärande och kvalificerande. Jag förstår spänningarna inom diskursen mot bakgrund av Lindgrens (2015) resonemang om att motstridiga diskurser kan samexistera inom samma uttalanden, och att det därmed går att förstå barnet som nyfiket i subjektifierande mening på samma gång som det förstås som ett objekt för kvalificering. Frågan är då om det går att säga att diskursen om det nyfikna barnet verkligen är subjektifierande, eller om det snarare handlar om kvalificering förklätt i subjektifierande uttalanden.

Hur fördelningen av diskurserna ser ut i *Läroplanen för förskolan* (2018a) illustreras i form av en tabell (se s. 44). Tabellen visar att *Edu(Care)diskursen*, åtminstone kvantitativt, innehar hegemonisk ställning. Materialet har visat hur det inom diskursen pågår en kamp mellan lärande och omsorg, och att lärandet fått övertaget. Det hör samman med att den kvalificerande funktionen också dominerar starkt. Resultatet ligger i linje med tidigare studier (se t.ex. Vallberg Roth 2013; Einarsdottir et. al. 2014; Löfdahl & Folke-Fichtelius 2015;

Williams, Sheridan & Sandberg 2014) som pekar åt samma håll, det vill säga att lärandet fått större betydelse inom förskolans utbildning. Inom förskolans värdegrund däremot, är det demokratidiskursen som dominerar tillsammans med socialiseringen. Den subjektifierande funktionen förekommer inom samtliga delar läroplanen, dock i relativt liten utsträckning. Vad som bör poängteras i detta är att kvalificering i sig inte behöver utgöra ett problem då den har en viktig funktion inom utbildning. Biesta (2011) betonar att kvalificering är viktigt både för samhället och för individen. Problemet enligt Biesta uppstår då en funktion tar över utbildningen på bekostnad av de andra funktionerna. Det är således kvalificeringens bortträngande av socialiseringen och subjektifieringen som kan utgöra ett problem, inte kvalificeringen i sig. Biesta belyser funktionernas samverkan genom ett Venndiagram (se s. 19) och understryker hur samtliga funktioner behövs inom utbildning, men att det behöver finnas en balans mellan funktionernas utrymme (Biesta 2011). Den sammantagna analysen av läroplanens olika delar visar dock att Biestas (2011) utbildningsfunktioner förekommer med varierande grad samt att den diskursiva spridningen är stor. Min uppfattning är således att det inte råder någon vidare diskursiv konsensus mellan läroplanens olika delar, utan att diskurser och funktioner ges olika mycket utrymme i dokumentet beroende på vad avsnittet behandlar. Det finns dock exempel på att diskurserna kan samverka. Inom *framtidiskursen* finns det element av samtliga diskurser närvarande. *Edu(Care)diskursen* syns i den utbildande aspekten där kunskaper behövs, *demokratidiskursen* syns genom att social hållbarhet och utveckling eftersträvas och *kultiveringsdiskursen* om det nyfikna barnet syns då en hållbar framtid förväntas uppnås genom barnens intressen för hållbarhetsfrågor. Här ter sig diskurserna samverka snarare än att befinna sig i kamp om företrädet.

Analysen av den diskursiva praktiken i denna studie har visat att granskningsmyndigheter och internationella samarbetsorgan har stort inflytande på förskolan och dess styrdokument. Det tyder på samtidens starka tilltro till granskning, mätning och kontroll. Samtliga diskurser som jag identifierat i analysen har tydliga *interdiskursiva* och/eller *intertextuella* spår från Skolinspektionen och/eller OECD. Fairclough (1992) betonar hur *interdiskursivitet* och *intertextualitet* utgör grunden i diskursiv förändring och att de kan förstås som en gnista i sociala förändringsprocesser. Jag förstår det mot bakgrund av Hylén och Skarins (2009) resonemang om att utbildning gått från att vara en nationell angelägenhet till att betraktas ur ett globalt perspektiv, samt Dauns (2018) tankar om att utbildning blivit till ett konkurrensmedel mellan länder. Även Biesta (2011) diskuterar hur utbildning allt mer kommit att handla om att bedöma och jämföra kvaliteten mellan olika länders utbildningssystem. Biesta problematiserar bedömning och jämförelser genom att diskutera

vad som mäts och varför det mäts. Mätning förknippas ofta med konkreta lärandeämnen såsom matematik, språk och naturvetenskap medan sociala förmågor och värden såsom trygghet, trivsel och omsorg är svåra att uttrycka i ord och därmed kvantifiera. Biesta frågar sig här om vi ”värderar det vi mäter istället för att mäta det vi värderar” (Biesta 2011 s. 33), vilket styrks av Löfdahl och Folke-Fichtelius (2015) som beskriver hur sociala förmågor och värden som är svåra att uttrycka i ord ges mindre betydelse i den pedagogiska verksamheten.

Analysen av diskurserna på textnivån visar hur språket används genomgående i dokumentet för att förstärka och förtydliga uttalanden. Det kan tänkas bero på att både Regeringen (2017) och Skolinspektionen (2018) efterfrågat en ökad tydlighet i dokumentet för att minska risken för att läroplanen tolkas på olika sätt och att därmed förskolans uppdrag genomförs på olika sätt, vilket hotar likvärdigheten. Det kan även förstås utifrån att läroplanen är en myndighetstext framställd på ett neutralt sätt där samstämmighet och harmoni råder mellan textens olika delar. Den ska vara vägledande och lämna litet utrymme för ifrågasättande. Majoriteten av uttalande i texten görs med högt sanningsanspråk. Det har således varit svårt att göra en kritisk diskursanalys av språket eftersom att *modaliteten* generellt sett är hög genomgående i dokumentet på grund av textens genre. Vad som är värt att fundera över är att *Läroplanen för förskolan* (2018a) med sina mjuka men tydliga formuleringar syftar till att styra utbildningens riktning åt ett visst håll. Därför är det av betydelse att de inte pågår några öppna diskursiva kamper inom dokumentet. Dokumentet ska signalera samstämmighet och inte väcka debatt eller uppmana till motstånd och ifrågasättande. Det finns således en poäng med att texten har högt sanningsanspråk och är formulerad på ett sådant sätt att majoriteten av dess läsare ska godta innehållet och följa dess riktning.

I övrigt visar även analysen av läroplanens språk hur texten positionerar förskolan som en utbildande verksamhet. Genom en kontinuerlig användning av begreppet *utbildning*, samt ett införande av begreppet *undervisning* förstärks bilden av förskolan som en utbildningsform. Användandet av dessa begrepp positionerar förskolan som en självklar del av utbildningssystemet. Användningen av begreppen utbildning och undervisning understryker även den dominans funktionen kvalificering har i dokumentet.

Som nämndes i uppsatsens inledning befinner sig förskolan i en särskild position i utbildningssystemet då den saknar uppnåendemål och istället styrs av strävandemål. Förskolan har således en stor potential att behålla sin särställning gentemot övriga utbildningssystemet. Förskolan kan då vara en lekfull och lustfylld verksamhet där barn tillåts växa och utvecklas på sina egna villkor, och inte efter ett dokument vilket på förhand anger men även begränsar vilka kunskaper som krävs utav dem. Vad som uttrycks i förskolan

läroplan har en stor påverkan på hur uppdraget uppfattas och därmed vilka möjligheter barn ges i verksamheten (se t.ex. Vallberg Roth 2013, Wahlström & Sundberg 2015, Davidsson 2018). De diskurser läroplanen ger uttryck för bidrar därmed till konstruktionen av vad ”god” utbildning innebär för barn i förskolan. Hur en läroplan är utformad ger således implikationer för hur utbildningen bör organiseras och genomföras, samt vad som ska ges utrymme inom ramen för förskolans utbildning. Risken finns att förskolans potential som en lekande och subjektifierande verksamhet går förlorad när ett allt för stort fokus läggs på den kvalificerande funktionen av förskolans utbildning. En läroplan där den kvalificerande funktionen dominerar riskerar att leda till en instrumentell verksamhet där barn blir till produkter snarare än personer (Biesta 2011; Säfström 2005). Dominansen av den kvalificerande funktionen i *Läroplanen för förskolan* (2018a) kräver därför en särskild uppmärksamhet från förskolans pedagoger om att varje barn faktiskt har rätt till en mångfacetterad verksamhet där hela barnet tas i beaktande. Detta för att varje barn ska erbjudas varierande förutsättningar för att utvecklas och växa i och genom förskolans utbildning.

Studiens bidrag och vidare forskning

Som nämndes i avsnittet ”Tidigare forskning” har jag inte lyckats hitta någon studie som undersöker förskoleutbildningens syfte i relation till formuleringar i läroplanen. Utbildningens syfte verkar överlag vara ett utforskat område, något som även understryks av Biesta (2011). Dessutom verkar förskolans läroplan vara relativt utforskad i sig själv, då den i tidigare studier främst undersökts komparativt eller i relation till exempelvis pedagogisk dokumentation. Då det är den innehållsmässiga dimensionen av läroplanen som stått i fokus för undersökningen, samt hur utbildningens syfte framställs genom innehållet, så har studien bidragit till ett relativt begränsat forskningsfält. Eftersom att *Läroplanen för förskolan* (2018a) inte trätt i kraft vid tiden för denna studie föreslår jag att den fortsätter att studeras efter att den införs den 1 juli 2019. Baserat på resultatet för studien tänker jag att det kan vara av intresse att fördjupa sig i frågor om det ökade lärandefokuset samt hur det påverkar barnens möjligheter till omsorg men även subjektifiering i förskolans utbildning och pedagogiska verksamhet.

Referenser

Biesta, G. (2011) *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.

Biesta, G. (2012) The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? *Research on Steiner Education*. Vol 3, Nr 1, s. 8-21.

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

Bohlin, H. (2011) Vad är medborgerlig bildning? I: Strandbrink, P., Lindqvist, B., och Forsberg, H. (red.) *Tvåra möten. Om utbildning och kritiskt lärande*. Huddinge: Södertörns högskola.

Boréus, K. & Seiler Brylla, C. (2018) Kritisk diskursanalys. I: Boréus, K. & Bergström, G. (red.) *Textens mening och makt. Metodbok i text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Brodin, J. & Renblad, K. (2014a) Early childhood educators' perspectives of the Swedish National Curriculum for Preschool and Quality work. *Early Childhood Education Journal*. Vol 43, Nr 5, s. 347-355.

Brodin, J. & Renblad, K. (2014b) Reflections on the Revised National Curriculum for preschool in Sweden – interviews with the heads. *Early Childhood Development and Care*. Vol 184, Nr 2, s. 306-321.

Bryman, A. (2011) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.

Burr, V. (2015) *Social constructionism*. 3 uppl. East Sussex/New York: Routledge

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2014). *Från kvalitet till meningskapande: postmoderna perspektiv - exemplet förskolan*. Stockholm: HLS förlag.

Daun, H. (2018) Samhällsförändringar, globalisering och internationell och jämförande pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Vol 23, Nr 5, s. 184-204.

- Davidsson, M. (2018) *Värdeladdade utvärderingar – en diskursanalys av förskolors systematiska analysarbete*. Lic-avh. Kalmar: Linnéuniversitetet.
- Dovermark, M. (2017) Utbildning till salu – konkurrens, differentiering och varumärken. *Utbildning & demokrati*. Vol 26, Nr 1, s. 67-86.
- Einarsdottir, J., Puroila, A-M, Johansson, E. M. , Broström, S., & Emilson, A. (2014) Democracy, caring and competence: values perspectives in ECEC curricula in the Nordic countries. *International Journal of Early Years Education*. Vol 23, Nr 1, s. 97-114.
- Ekström, K. (2007) *Förskolans pedagogiska praktik: ett verksamhetsperspektiv*. Diss. Umeå: Umeå universitet.
- Elfström, I. (2013) *Uppföljning och utvärdering för förändring – pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Fairclough, N. (1992) *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.
- Thornberg, R. & Fejes, A. (2015) Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studie I: Fejes, A. & Thornberg, R. (red) *Handbok i kvalitativ analys*. Lund: Studentlitteratur.
- Granbom, I. (2011). *"Vi har nästan blivit för bra": lärarens sociala representationer av förskolan som pedagogisk praktik*. Diss. Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Hultqvist, K. (1990). *Förskolebarnet: En konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen*. Stockholm: Symposium.
- Hylén, J. & Skarin, T. (2009) *Framtidens utbildning i Norden – konkurrens och samverkan i en globaliserad värld*. Köpenhamn: Nordiska ministerrådet.
- Jonsson, A. (2011) *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet

Karila, K. (2012) A Nordic Perspective on Early Childhood Education and Care Policy. *European Journal of Education*. Vol 47, Nr 4, s. 584-595.

Lindblad, S. & Popkewitz, T. (2004) Educational Restructuring: (Re)Thinking The Problematic of Reform. I: Lindblad, S. & Popkewitz, T. (red.). *Educational Restructuring. International Perspectives on Traveling Policies*. Greenwich: Information Age Publishing.

Lindgren, T. (2015) *Bland dokumentationer, reflektioner och teoretiska visioner. Idéer och diskurser om hur barn skapar mening i förskolan*. Lic-avh. Malmö: Malmö högskola.

Löfdahl, A. & Folke-Fichtelius, M. (2015) Preschool's new suit: care in terms of learning and knowledge, *Early Years*. Vol 35, Nr 3, s. 260-272.

Masschelein, J. & Simons, M. (2012) *In defence of the school. A public issue*. Leuven: ACCO.

Moss, P., Dahlberg, G., Grieshaber, S., Mantovani, S., May, H., Pence, A., Rayna, S., Swadener, B. B., Vandenbroeck, M. (2016) The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: Opening for debate and contestation. *Contemporary Issues in Early Childhood*. Vol 17, Nr 3, s. 343-351.

OECD (2013) Starting strong III - Quality Matters in Early Childhood Education and Care - Sweden. Paris: OECD.

OECD (2018) *International Early Learning and Child Well-being Study*.

<http://www.oecd.org/education/school/international-early-learning-and-child-well-being-study.htm> [2019-01-10]

Persson, S. (2010) Förskolans janusansikte I: Riddersporre, B. & Persson, S. (red) *Utbildningsvetenskap i förskolan*. Stockholm: Natur och kultur.

Persson, S. (2012) *Förskolans betydelse för barns utveckling, lärande och hälsa*. Malmö: Kommission för ett socialt hållbart Malmö.

Regeringen (2017) *Uppdrag om en översyn av läroplanen för förskolan.*

<https://www.regeringen.se/4991f4/contentassets/fc4626cab51b4d06bd3d1a5b98aa798b/uppdrag-om-en-oversyn-av-laroplanen-for-forskolan.pdf> [2019-01-06]

Regeringen (2018) *En förtydligad läroplan ska höja kvaliteten i förskolan.*

<https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2018/08/en-fortydligad-laroplan-ska-hoja-kvaliteten-i-forskolan/> [2019-01-10]

SFS 2010:800. Skollagen.

Sjöberg, L. (2009) Skolan och den 'goda' utbildningen. För ett konkurrenskraftigt Europa, *Utbildning & Demokrati*. Vol 18, Nr 1, s. 33-58.

Sjöberg, L. (2011) *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter.* Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Skolinspektionen (2018) *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse. Ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan. Slutrapport.*

<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/regeringsrapporter/redovisningar-regeringsuppdrag/2018/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse-slutrapport-feb-2018.pdf> [2019-01-06]

Skolverket (2010) *Läroplanen för förskolan Lpfö 98. Reviderad 2010.* Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2016) *Läroplanen för förskolan Lpfö 98. Reviderad 2016.* Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2018a) *Läroplan för förskolan. Lpfö 18. Reviderad 2018.* Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2018b) *Inskrivna barn 2007-2017, andel av barn i befolkningen.*

Skolverket (2018c) *Reviderad läroplan för förskolan.*

<https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/reviderad-laroplan-for-forskolan> [2019-01-06]

Säfström, C. A. (2005) *Skilnadens pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Säfström, C. A. (2010) Vad kan utbildning åstadkomma? En kritik av idealiserande föreställningar om utbildning. *Utbildning & Demokrati*. Vol 19, Nr 3, s. 11-22.

Säljö, R. (2003) Föreställningar om lärande och tidsandan. I: Selander, S. (2003) *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Liber.

Tallberg Broman, I. & Persson, S. (2010). Inledning. I: Skolverket (2010) *Perspektiv på barndom och barns lärande. En kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Stockholm: Skolverket.

Vallberg Roth, A-C. (2013) *Nordisk komparativ analys av riktlinjer för kvalitet och innehåll i förskola*. Köpenhamn: Nordiska ministerrådet.

Vetenskapsrådet (2011) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> [2019-01-06]

Vetenskapsrådet (2017) *God forskningsed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1529480532631/God-forskningssed_VR_2017.pdf [2019-01-06]

Wahlström, N. & Sundberg, D. (2015) *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*.
<https://www.ifau.se/globalassets/pdf/se/2015/r-2015-07-teoribaserad-utvardering-av-laroplanen-lgr11.pdf> [2019-01-06]

Williams, P., Sheridan, S. & Sandberg, A. (2014) Preschool – an arena for children’s learning of social and cognitive knowledge, *Early Years*. Vol 34, Nr 3, s. 226-240.

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