

Blicken på undervisningsbegreppet i lokala styrdokument

**En diskursanalys av hur undervisningsbegreppet
skrivs fram i förskolans lokala styrdokument**

Av: Carl Waite & David Wallander.

Handledare: Marie Hållander

Södertörns högskola

Förskollärarytbildning med interkulturell profil, erfarenhetsbaserad

Självständigt arbete 15 hp

Vårterminen 2020



SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA | STOCKHOLM
sh.se

With the gaze on the concept of teaching in local policy documents

A discourse analysis of how the concept of teaching is projected in local policy documents

Authors: Carl Waite, David Wallander.

Mentor: Marie Hållander.

Term: Spring 2020.

Abstract:

When the new curriculum for preschools Lpfö 2018 was released and the *concept of teaching* was introduced, it wasn't without debate. Since then two years have passed and the work with understanding what the *concept of teaching* is, in relation to Swedish preschools is still ongoing. We are interested in how the *concept of teaching* is projected in local policy documents, and its relation to the *concept of learning*. To do so we asked the following questions: How is the *concept of teaching* being projected in local policy documents? How is the relationship between the *concept of teaching* and the *concept of learning* being projected? We have conducted a qualitative study with a social constructive onset where language is seen as a social construction. We collected seven different local policy documents that were the objects for analysis. The analysis was made through a discourse analysis.

In our study we found that the concept of teaching isn't given a lot of room in the local policy documents, in terms of a being defined in a deeper sense. Nevertheless, there are big variations in how the different practices write about the concept in local policy documents. Some already use the concept of teaching as a given, while some are still working with the understanding of what it is or simply don't mention it. Another finding of ours is an overture towards the school-discourse, but at the same time a resistance towards that and a will to make the *concept of teaching* something new in relation to pre-school discourses. Another result we found is that when the *concept of teaching* is being used the teacher's role becomes more prominent, while the teacher's role is more inexplicit when the *concept of learning* is being used.

Keywords: Preschool, Teaching, discourse analysis, policy documents, learning.

Nyckelord: Förskola, undervisning, diskursanalys, lokala styrdokument, lärande.

Tack!

Vi vill tacka vår handledare Marie Hållander för en fin kommunikation och ett bra stöd under arbetet med uppsatsen. Vi vill även rikta ett tack mot de medstudenter som under arbetets gång har läst vårt arbete och gett oss bra konstruktiv feedback vilket gett oss riktning framåt!

Till sist vill vi även tacka varandra för ett gott samarbete under skrivandets gång!

Carl Waite David Wallander

Stockholm Maj 2020

Innehållsförteckning

INLEDNING OCH PROBLEMOMRÅDE	1
BAKGRUND.....	2
TIDIGARE FORSKNING.	3
UNDERSVNING I FÖRSKOLA	4
EN UTMANING ATT IMPLEMENTERA UNDERSVNING I FÖRSKOLA	6
UNDERSVNING I RELATION TILL LÄRANDE	7
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING	8
TEORI OCH METOD.....	9
KVALITATIV STUDIE	9
SOCIALKONSTRUKTIVISM	9
DISKURSANALYS	10
DISKURSBEGREPP	11
<i>Kommunikationshändelser och diskursordningar</i>	11
<i>Interdiskursivitet och intertextualitet</i>	11
FÖRFARANDE VID BEARBETNING OCH ANALYS.....	12
RELIABILITET OCH VALIDITET	13
MATERIAL OCH URVAL	14
FORSKNINGSETISKA ÖVERVÅGANDEN	15
VÅRT SAMARBETE	16
RESULTAT/ANALYS.....	17
IMPLEMENTERING AV UNDERSVNING KONTRA UNDERSVNING SOM SJÄLVKLART	17
SKRIVNINGAR KRING HUR UNDERSVNINGEN TAR FORM	20
DOKUMENT DÄR UNDERSVNINGSBEGREPPET LYSER MED SIN FRÅNVARO	24
ANSVARSFÖRDELNING OCH UNDERSVNING	28
DISKUSSION OCH SLUTSATSER	31
RESULTATDISKUSSION.....	31
SLUTSATSER	34
METODDISKUSSION	35
VIDARE FORSKNING	36
REFERENSLISTA.....	38
BILAGOR.....	40
BILAGA 1	40
BILAGA 2	42

Inledning och problemområde

Vad är egentligen undervisning i förskolans kontext? Vi har funderat kring detta och insåg att vi inte hade en klar bild av vad begreppet kan innefatta. Vid införandet av Lpfö18 skrevs begreppet *undervisning* in och förtydligades, samt förskollärares ansvar. Vi i egenskap av förskollärestudenter, samt snart förhoppningsvis examinerade förskollärare med erfarenhet av yrket, kände ingen trygghet i att beskriva vad begreppet innebär i relation till förskolan. En fråga som detta väckte var varför vi kände att vi saknade den kunskapen. Det finns visserligen en definition i Lpfö 18 och i skollagen, men det tycktes ändå inte ha räckt för att vi fullt ut skulle förstå begreppet.

Vid samtal med andra studenter framkom även att det var ett någorlunda utbrett faktum. Vi var inte ensamma i vår upplevelse kring att känna en osäkerhet inför undervisningsbegreppet. Med anledning av detta har vi valt att skriva en empirisk uppsats som behandlar hur undervisning skrivs fram i lokala styrdokument. Lokala styrdokument definierar vi som allt som inte är läroplanen, skollagen, barnkonventionen eller andra rådande nationella styrdokument som alla förskolor är skyldiga att följa. Lokala styrdokument innebär således dokument som tydliggör lokala styrande pedagogiska ställningstaganden eller dokument där förskolor formulerar egna pedagogiska tankar, planeringar och värderingar. Exempelvis pedagogiska ställningstaganden eller verksamhetsplaner.

Med utgångspunkt i socialkonstruktivismen och med hjälp av diskursanalys vill vi belysa hur undervisning skrivs fram i olika verksamheter och hur begreppet undervisning förhåller sig till lärande i dessa framskrivningar. Begreppet undervisning i förhållande till förskolans uppdrag har diskuterats flitigt de senaste åren både i forsknings- och förskolesammanhang. Det finns en hel del skrivet kring detta, t.ex. har det gjorts ett temanummer i den vetenskapliga tidskriften *Barn: Forskning om barn og barndom i Norden*. Där presenteras en mängd perspektiv från den forskning som redan finns kring begreppet (Eidevald & Engdahl 2018). 2018 publicerade även skolverket en kunskapsöversikt i ämnet för att sammanställa den forskning som finns på området (Sheridan & Williams, 2018). Hur förskollärare samt förskolechefer uttrycker sig om begreppet undervisning har också forskats på, där det blir synligt att det finns en stor variation i hur begreppet undervisning uttrycks av dessa yrkeskategorier. Det blir även tydligt hur appliceringen av begreppet undervisning i en förskolekontext är pågående (Jonsson., Williams & Pramling Samuelsson 2017; Vallberg Roth, Holmberg, Palla & Stensson 2018, s. 18-33).

De lokala styrdokument som finns på många förskolor är något som författas för att utveckla verksamheter. Hur undervisning skrivs fram i dem kan därför eventuellt ha konsekvenser för hur undervisningsbegreppet förstås och appliceras i förskolans praktiska kontext. Därav tycker vi att det är relevant att göra en diskursanalys av de lokala styrdokumenterna för att få en ökad förståelse för hur begreppet undervisning skrivs fram i dessa.

Bakgrund

Undervisning har traditionellt sett förknippats med den obligatoriska delen av utbildningsväsendet och förskolan har historiskt mer varit förknippat med barnets fysiska välbefinnande (Thulin & Jonsson 2018, s. 95-96). Den svenska förskolan befinner sig i en ständig förändring och nu har detta införande av undervisningsbegreppet blivit en del av detta arbete.

Diskussioner kring begreppet undervisning aktualiserades i och med förändringen av skollagen vilket gjorde att förskolan räknas som en egen skolform (SFS 2010:800). Undervisning definieras på följande sätt enligt skollagen: “[...]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). Men införlivandet av begreppet undervisningen i förskolans värld har visat sig inte vara helt okomplicerat. 2016 så släppte skolinspektionen en rapport som synliggjorde detta. I denna kom de fram till att förskolan brister i den mening att även om lärande sker och barnen har en meningsfull vistelse på förskolan så är de målstyrda processerna, vilka de likställer med undervisning inte tillräckligt utvecklade. Det syns även att det finns en otydlighet bland de som jobbar i förskola kring vad undervisning faktiskt är, samt att det ofta likställs med lärande. Denna brist på undervisning menar skolinspektionen, gör att det inte säkerställs att barnen faktiskt får möjlighet att utvecklas i enlighet med förskolans och läroplanens intentioner (2016, s. 6).

Skolinspektionen kom även under 2018 med en slutrapport för hur väl förskolan uppfyller de krav som finns på kvalitet och måluppfyllelse. En av slutsatserna när det gäller undervisning var just att begreppet, dess form och innehåll inte är en självklarhet i förskolan. Många förskollärare ser inte sig själva som undervisande lärare vilket kan bli problematiskt. Detta visar att det måste ske ett vidare arbete med att koppla undervisning som en målstyrd process till en aktiv del av det pedagogiska arbetet med barnen i förskolan (Skolverket 2018,

s. 9-10). Även om diskussionen kring vad undervisning i förskolan är och hur det tar sig uttryck har pågått under en längre tid så visar skolinspektionens rapport att det fortfarande är aktuellt.

Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson beskriver att det saknas en tradition av att på ett systematiskt sätt arbeta utifrån specifika ämnesinnehåll, samt med hjälp av barns kognitiva färdigheter stärka deras kunskap och förmågor kring det specifika innehållet. (Jonsson, Williams & Pramling Samuelsson 2017, s. 91-92). Detta är samstämmigt med det skolinspektionen kommer fram till i sin slutrapport.

Begreppet undervisning har än mer aktualiserats i och med förskolans nya revidering av läroplanen, Lpfö18 där begreppet undervisning skrivits in samt förskollärarnas ansvar för hur denna undervisning utformas och genomförs har stärkts än mer. I läroplanen definieras undervisning som “Undervisning innebär att stimulera och utmana barnen med läroplanens mål som utgångspunkt och riktning, och syftar till utveckling och lärande hos barnen.” (Skolverket 2018, s. 7). Även förskollärarnas särskilda ansvar betonas:

Undervisningen i förskolan ska ske under ledning av förskollärare och syfta till barns utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden. Förskollärare ska leda de målstyrda processerna och i undervisningen ansvara för att

- omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet,
- planering och genomförande utgår från läroplanen och från det kunnande och de erfarenheter som barnen tidigare har tillägnat sig,
- spontant uppkomna aktiviteter och intressen, vardagliga aktiviteter och rutiner i förskolan blir en del av undervisningen, och
- utveckla pedagogiskt innehåll och miljöer som inspirerar till utveckling och lärande och som utmanar och stimulerar barnens intresse och nyfikenhet samt håller kvar deras uppmärksamhet

(Skolverket 2018, s. 14-15).

Utifrån dessa förändringar och den kritik som framförts från skolinspektionen så är det av intresse att se vilka spår detta har satt i de lokala styrdokument som finns ute på olika förskolor.

Tidigare forskning.

Undervisning i förskola

Williams och Sheridans forskningsöversikt gjord på beställning av skolverket visar att ett utmärkande drag för hur undervisning kan tolkas i förskolan, är att undervisningen skall ses som relationell, interaktiv och kommunikativ. Den skall utgå från ett barnperspektiv men även sträva efter att närma sig barns perspektiv. Det ska vara intressant och meningsfullt för barnen att delta i undervisningssituationer och deras delaktighet och intresse av att vilja lära är väldigt viktigt (2018, s. 10). Här ges barnperspektiv och barns perspektiv stort utrymme och fokus vad gäller undervisningen. Bergnehr för en diskussion kring dessa begrepp utifrån olika forskningsrön. Det som blir synligt är att barns perspektiv handlar om barnens egna erfarenheter, uppfattningar och intentioner. Ett barnperspektiv handlar snarare om att vi som vuxna försöker förstå barnens perspektiv, genom bl.a. deras handlingar (2019, s. 52-54). Undervisning bör alltså utgå dels från barns egna bild av verkligheten som tidigare nämnts, vad de själva ser och deras egna erfarenheter. Men också utifrån pedagoger som försöker skapa sig en så god bild av barns egna perspektiv som möjligt för att kunna knyta an undervisningen och göra den meningsfull för barnen. Som komplement till dessa två perspektiv lyfter Thulin och Jonsson i sin forskning in vikten av förskollärarens kompetens som direkt avgörande för om undervisning kan bedrivas. Då särskilt i förhållande till lärarens förmåga att fokusera ett lärande innehåll i relation till barns perspektiv, oavsett tillfälle (Thulin & Jonsson 2018, s. 105).

Melker, Mellgren och Pramling Samuelsson vänder bort blicken från pedagogen en aning och argumenterar för att undervisning i förskolan skall ses som ett ömsesidigt fokus. De beskriver interagerandet och kommunikationen mellan barnen som viktig, samt att barnens egna erfarenhetsvärld är själva utgångspunkten för den didaktik som bedrivs. Leken och lärandet förs samman för att närma sig målstyrda processer och på så sätt undviks en "skolifiering" av utbildningen i förskolan (Melker, Mellgren & Pramling Samuelsson 2018, s. 82). Återigen lyfts vikten av att verksamheten ansluter till barns egna perspektiv, här uttryckt i form av barns egna erfarenhetsvärldar. Relationen lek och lärande lyfts in för att ge förskolan sin egen prägel på undervisning, de målstyrda processerna. Detta är något även Pramling och Wallerstedt fokuserar än mer på, när de diskuterar *lekresponsiv undervisning*. De visar på att detta innebär en lekbaserad didaktik, där leken är grunden i verksamheten och undervisningen utgår från ett intersubjektivt perspektiv. Det betyder att undervisning är något som sker mellan individer. Undervisning så som de ser det kan inte uppstå endast genom läraren, utan måste alltså ske i ett samspel med mottagaren. De lyfter att denna didaktik

bygger på att läraren tillsammans med barnen i en aktivitet går mellan *som om* – fantasi, till *som är* – vedertagen kunskap, för att utmana och bygga vidare på barnens föreställningar och utmana dem vidare utifrån dessa. Med det sagt diskuterar de att undervisningsaktiviteter inte är tillräckliga fristående från resten av verksamheten, aktiviteterna behöver knytas an till vad som tidigare gjorts och även barnens övriga lärande och kommande arbete (2019, s. 18-19). Pramling och Wallerstedt lyfter även att leken inte ska vara en bas som undervisning byggs utifrån utan att det snarare behöver vara en lekfull karaktär på undervisningen, samt finnas en vidgad syn på vad lek är och att den fria leken lyfts fram. Men också att de pedagogitierade aktiviteterna har fokus på att vara lekfulla (ibid.). Leken och lärandet blir här centralt, och leken lyfts således fram som ett sätt att anpassa undervisningen efter förskolan. Barnens del i undervisningen lyfts också fram. Här ses barnen som medaktörer i själva undervisningen, den kan endast ske i ett aktivt samspel med dem.

Detta sätt att närma sig undervisningen går även att se hos Nilsson, Lecusay och Alnervik. De argumenterar för en holistisk syn på undervisning i förskolan, med leken och lärandet som en grund. Det innebär att förskolan inte bara kan ses som en verksamhet som ska förbereda barnen för skolan utifrån lärande som är förutbestämt och utan sammanhang. Här ses förskolan som en meningsfull plats här och nu, en del av barnens liv. De lyfter även en målrelationell kontra målrationell syn på undervisningen. En målrationell undervisning utgår från redan definierade svar av den undervisande. Den målrelationella undervisningen bygger istället på ett dynamiskt kunskapsskapande i de olika lärprocesserna, som sker i mötet mellan människor och det som arbetas med/utforskas. De trycker på att det är viktigt att förskolans undervisning inte likställs med den mer traditionella förmedlingspedagogiken utan får bli något eget och nytt som får utvecklas (2018, s. 23-25). Här lyfts även utforskandet fram som viktigt för förskolans undervisning, förutbestämda svar som barnen ska lära sig ses inte som rätt väg att gå. Snarare bör detta dynamiskt arbetas fram i den undervisning som tar form. Något som är genomgående för dessa undersökningar är att undervisning kan ses som relationell, interaktiv, lekfull och det skall finnas ett barnperspektiv, med ambitionen att närma sig barns perspektiv. Men även att förskolan har ett viktigt uppdrag i att bevara sina egna värderingar i sin tolkning och implementering av begreppet undervisning. För att undvika att hamna i ett arbete med undervisningen som efterliknar skolan i för hög grad (Nilsson, Lecusay & Alnervik 2018, s. 23-25; Mellker, Mellgren & Pramling Samuelsson 2018, s. 82; Pramling & Wallerstedt 2019, s. 18-19).

En utmaning att implementera undervisning i förskola

Förskolan har enligt Enö rent historiskt sett haft en ambition att positionera sig gentemot skolan. Denna har grundat sig i olika barnsyner. Skolan har haft ett större ämnesspecifikt fokus och även en barnsyn med fokus på förvärv av kunskaper och kultur, medan förskolan haft en helhetsyn på barnet. Detta är något Enö menar varit närvarande över tid och har förändrats men fortfarande alltid haft relevans (2005, s. 22-23). Det blir synligt hur det finns ett behov av att skapa något annat än förmedlingspedagogik och också undvika en skolifiering av förskolan när undervisning nu ska bedrivas (Nilsson, Lecusay & Alnervik 2018, s. 25; Melker, Mellgren & Pramling Samuelsson 2018, s. 82). Med denna tradition i bagaget och en eventuell rädsla för en "skolifiering" av förskolan, då undervisningsbegreppet kanske främst är kopplat till skolans värld kan skapa utmaningar. Detta tycks tämligen vara en balansgång. Nilsson, Lecusay och Alnervik lyfter problematiken med att föra förskolan mer mot en "skolifiering", samtidigt som man vill värna om förskolans grundläggande värderingar och ideal. De menar på att detta blir ett dilemma för förskollärarna och förskolan i stort att anpassa sig efter (2018, s. 11). Bennet visar på en spänning där han lyfter att det kanske å ena sidan finns ett för stort fokus på att skapa en "skolifiering" av verksamheter för yngre barn. Samtidigt som han menar på att det kanske också å andra sidan finns ett alldeles för stort motstånd mot att lära barnen uppsatta mål som kommer både från föräldrar och samhälle (2005, s. 14-15).

Enligt Jonsson, Williams & Pramling Samuelsson finns det inom den svenska förskolan en lång tradition av att verksamheten vilar på en grund där lek, lärande och omsorg integreras till en helhet. Fokus är att utveckla barns sociala förmågor. Däremot saknas det en tradition av att på ett systematiskt sätt arbeta utifrån specifika ämnesinnehåll, samt att med hjälp av barns kognitiva färdigheter stärka deras kunskaper och förmågor kring det specifika innehållet, vilket är undervisningens syfte. Den svenska förskoletraditionen fokuserar snarare på själva *görandet* som vägen till lärande och utveckling (2017, s. 91-92). Vallberg Roth lyfter även hon att det tycks finnas problem för både ledning och förskollärare att förstå undervisning i förhållande till det praktiska arbetet, samt att det finns en väldigt stor skillnad i hur undervisningen tar form i olika förskolor. Hon lyfter även att forskningen tidigare haft sitt fokus på lärande, snarare än undervisning. (2020, s. 1-2). Med detta så har även forskningen i förhållande till förskolan haft sitt fokus på annat än undervisning, fokus har istället legat på lärande. Det är inte långsökt att se en koppling mellan avsaknaden av

forskning och undervisning i förskolan och utmaningarna med att använda sig av och förstå begreppet i den praktiska förskoleverksamheten.

Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson har undersökt hur förskollärare uttrycker innebörder i undervisningsbegreppet och kunnat se två diskurser där krav och rättigheter utgör ett spänningsfält. De argument som använts av förskollärarna vittnar delvis om en känsla av ökade krav och ökad stress, samtidigt som de beskriver att yrkets status fått en chans att höjas och ambitionsnivån ökat. De visar även på hur undervisningsbegreppet gjort att det nu ses som en rättighet att barnen ska få ta del av undervisning. Det finns dock en försiktighet i att uttrycka att undervisning faktiskt bedrivs då detta kan förknippas med en snävare och tråkigare verksamhet med inslag av tvång. I resultatet syns det även hur lärande och undervisning kan likställas enligt en förskollärare de intervjuar, samt att undervisning kan uppfattas som ett stort och svårt begrepp medans lärande är lättare att ta i (2017, s. 97-105). Detta blir relevant då skolinspektionen i sin utredning kom fram till att begreppet lärande likställs med undervisning (2016, s. 6). Det är inget stort underlag men ändå ytterligare tecken på att fenomenet finns.

Undervisning i relation till lärande

Hur förhåller sig egentligen undervisning i relation till begreppet lärande? Pramling och Wallerstedt diskuterar relationen mellan lärande och undervisning. Enligt dem är lärande något som alltid kommer ske igenom livet. Lärandet sker i händelser, dessa händelser har alltid ett innehåll och lärandet kan aldrig stå på egen hand utan dem. I lärandet är det som ska läras ut inte förutbestämt utan beror på situationen och vilken händelse det är.

Undervisningen går istället ut på att läraren aktivt försöker skapa rätt förutsättningar för att lärande ska ske inom ett specifikt mål som är uppsatt på förhand (2019, s. 18-19).

Biesta resonerar kring skillnaden på lärande och undervisandet som fenomen, men inte i relation till specifikt förskolan. Han resonerar kring hur konstruktivismens tankar har bidragit till att lärandet hamnat i fokus, snarare än undervisandet. Detta har enligt honom gjort att lärarens position, samt även nytta kan ses som oklar, och nästan om draget till sin spets kan lärandet förstås som disponibelt från läraren. Det finns då enligt Biesta en problematik som leder till att lärarens nytta och syfte blir svårt att ta på (2013, s. 450-454). Vidare så diskuterar Biesta skillnaden på att "Lära genom" samt att "bli lärd" i relation till lärarrollen. Lära genom handlar om att individen som ska lära sig använder läraren som en resurs i sitt eget lärande. Att bli lärd handlar istället om att någon tillför något utifrån, som

man inte på egen hand hade kunnat erinra sig. Biesta resonerar vidare kring hur att undervisa, inte är avhängt mottagaren av undervisningen, utan snarare att det handlar om att mottagaren måste vara mottaglig – eller kanske att undervisning endast kan ske när mottagaren väljer att ta emot denna. Biesta visar även på att det som undervisas, är så kallade sanningar, men då inte objektiva sanningar, utan snarare subjektiva sanningar. Detta innebär att vikten kanske inte ligger i att lära ut vad som är sant, utan snarare vad som är meningsfullt så att mottagaren kan relatera till innehållet och acceptera det som en sanning (a.a. s. 458-460).

Utifrån Biesta så problematiserar detta relationen mellan undervisning och lärande (2013, s. 450-460). Den tradition som funnits inom förskolan, med fokus på lärande har således enligt dessa sätt att se på fenomenet egentligen gjort att läraren, i detta fallet förskolläraren enkelt uttryckt kunnat vara nöjd om det sker ett lärande hos barnen. När det istället är undervisning som ska bedrivas så ställs krav på att förskolläraren kan arrangera förutsättningar för barnen att utvecklas mot de mål som finns i förskolans läroplan. Detta går även i linje med det spänningsfält Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson upptäckte mellan krav och rättigheter i förhållande till begreppet undervisning (Jonsson, Williams & Pramling Samuelsson 2017, s. 105). Då lärande är något som kan ske utan inblandning av förskollärare eller andra pedagoger så ställs i förhållande till begreppet enligt dessa resonemang inte särskilt höga krav, men som uttryckt av Biesta så kan lärarens betydelse även bli svår att ta på (2013, 450-454).

Genom att fokusera på lärande istället för undervisning så blir förskollärarens roll eventuellt otydlig och kravet på vem som ansvarar för att lärande sker blir diffusa. Man kan argumentera för att en alldeles för stor del av ansvaret läggs på barnen själva. Införandet av begreppet undervisning i förskolans verksamhet kan tolkas som ett sätt att förskjuta ansvaret, så att detta läggs på förskolläraren och dennes roll blir förtydligad och mer berättigad. Vi vill i vår undersökning titta på om det går att se spår av relationen mellan undervisning och lärande i framskrivningarna vi undersöker.

Syfte och frågeställning

Syftet med vår studie är att bidra med en undersökning som ser till hur begreppet undervisning skrivs fram i lokala styrdokument i förskolan. Samt hur dessa beskriver begreppets relation till lärande. För att undersöka detta ställer vi följande frågor:

- Hur skrivs undervisningsbegreppet fram i lokala styrdokument?
- Hur skrivs förhållandet mellan undervisningsbegreppet och lärandebegreppet fram?

Teori och metod

Vår studie är en kvalitativ studie där vi med utgångspunkt i socialkonstruktivismen genomför en diskursanalys av de lokala styrdokumenterna i förskolan. Detta kopplat till hur begreppet undervisning skrivs fram i dessa. Det empiriska materialet kommer att bearbetas med hjälp av diskursanalys, vilket utgör både det teoretiska ramverket och analysmetoden i undersökningen.

Kvalitativ studie

Vår studie är en så kallad kvalitativ studie. Enligt Patel och Davidson fokuserar kvalitativ forskning på mjuka data, vilket kan samlas in på olika sätt, t.ex. genom intervjuer eller texter för att sedan använda sig av verbala analysmetoder (2011, s. 12-14). Vår undersökning har sin utgångspunkt i de lokala styrdokumenterna, och genom att göra en grundlig och djup analys av texten kan vi synliggöra diskurser och samband mellan dessa, dvs en verbal analysmetod.

Den studie vi gör är även deskriptiv. Detta innebär att vi valt ut ett fenomen för att sedan titta på endast ett fåtal aspekter av det (Patel & Davidson 2011, s. 12-14). I vårt fall har vi valt undervisningsbegreppet och valt att endast söka aspekten av hur det skrivs fram i de lokala styrdokumenterna, vilket är ett väldigt avgränsat område.

Socialkonstruktivism

Vår undersökning utgår ifrån socialkonstruktivismens teorier kring språkets mening och betydelse. Med hjälp av diskursanalys kommer vi att analysera lokala styrdokument. Med de lokala styrdokumenterna som utgångspunkt vill vi belysa hur begreppet undervisning tolkas och formas, vi är även intresserade av hur begreppet undervisning förhåller sig i relation till begreppet lärande. Vi ser att det skrivna språket är viktigt för hur förståelsen av begreppet undervisning utvecklas hos verksamma inom förskolan. Men att det även kan ge en antydning om hur undervisning tolkas på olika förskolor. Med utgångspunkt i socialkonstruktivismen och med hjälp av diskursanalys kommer vi att undersöka detta i de lokala styrdokumenterna.

Inom socialkonstruktivismen läggs det stor vikt vid språket och de möjligheter det utgör för oss människor att kommunicera kring världen. Språket som vi tillägnar oss under uppväxten utgör en grundpelare för vår kunskap och vårt vetande. Det innebär att vetandet och kunskap är socialt konstruerat. Tanken att språket är en social konstruktion leder till slutsatsen att vår kunskap om verkligheten är socialt konstruerad (Wennberg 2010, s. 12-13).

Även sociala interaktioner spelar en viktig roll inom socialkonstruktivismen och är delaktiga i konstruerandet av kunskap. Konstruerandet uppstår alltid i en intersubjektiv kontext. Språkliga och sociala gemenskaper, där intersubjektiviteten bygger relationer till andra subjekt samt objekt, är med och konstruerar kunskap. Kunskap är med andra ord inte i första hand individuell utan skapas i en gemenskap med andra. Premissen är också, att det är språket som skapar vår kunskap om de fenomen som omger oss. Det är däremot viktigt att betona att det inte betyder att inget ”verkligt” finns utifrån dessa teorier (Thomassen 2007, s. 205-207). Vi ser skapandet av de lokala styrdokumenterna som konstruerande av kunskap och förståelse i en intersubjektiv kontext, där olika diskurser är med och påverkar hur de formuleras och tolkas. Kunskapen kring vad begreppet undervisning är, konstrueras i en social gemenskap där subjekt påverkar förståelsen av begreppet. Genom att använda oss av diskursanalys kan vi få en medvetenhet kring hur begreppet undervisning konstrueras och förstås då begreppet är ett språkligt fenomen, vilket således även enligt dessa teoretiska utgångspunkter blivit konstruerade i de sociala interaktionerna genom språket. Det ger oss även möjlighet att få syn på maktaspekter kring konstruerandet av begreppet undervisning och hur begreppet förstås.

Diskursanalys

Vi kommer att använda oss av diskursanalysen i vår undersökning. Den är ett angreppssätt utav många inom socialkonstruktivismen. Winther Jörgensen och Phillips beskriver att begreppet diskurs används på många olika sätt och att det därav på rak arm kan vara svårt att säga exakt vad det innebär. Men en beskrivning de ger är att det innebär ”[...] *ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)*” (2000, s. 7). Dessa diskurser kan sedan beskrivas som att de är strukturerade efter olika mönster. De styr sedan hur det är möjligt att prata om fenomen inom olika sociala områden (2000, s. 7-11).

Vår utgångspunkt är att språket och vår kunskap som sagt är socialt konstruerad, och att de diskurser som råder påverkar hur vi sätter ord på vår omvärld inom olika sociala områden. Detta vill vi synliggöra utifrån begreppet undervisning i förskolan. Vi vill undersöka och analysera vilka olika diskurser som är möjliga att synliggöra sig i relation till begreppet undervisning. Winther Jörgensen och Phillips går igenom flera olika specifika teoretiska inriktningar inom det diskursanalytiska fältet, men förespråkar ett genomtänkt förfarande i förhållande till det som ska undersökas och att ett integrerat perspektiv är att föredra (2000).

Diskursanalys som metod innebär i vår undersökning att vi med hjälp av de teoretiska begrepp som vi redogör för här nedan, kommer genomföra en textnära diskursanalys av de lokala styrdokument. Genom att analysera ord och meningar i texterna som är kopplade till undervisning och lärande hoppas vi kunna få syn på olika diskurser. Genom att synliggöra överlappande mönster kan diskurser och maktförhållanden kring begreppet undervisning bli synliga i det empiriska materialet.

Diskursbegrepp

Nedan redogör vi för de teoretiska begreppen inom det diskursanalytiska fältet som kommer ligga till grund för vår undersökning och tolkning av det empiriska materialet.

Kommunikationshändelser och diskursordningar

Diskursordningar kan ses som summan av de diskurser som används inom en viss social praktik, i vårt fall förskolan. Fairclough ser att kommunikationshändelser och diskursordningar har ett dialektiskt förhållande. Detta innebär att kommunikationshändelserna dels är konstituerande i form av att de kan påverka diskursordningarna, samtidigt som de är konstituerade av den diskursordning som råder. Detta betyder således att de diskursordningar som finns inte endast reproduceras, utan även omformas i de kommunikativa händelserna. På det sättet så är diskursordningar ett system, men inte strukturalistisk (Fairclough 1992a/1993/1998 genom Winther Jörgensen & Phillips 2000, s. 75-77).

I vår undersökning så är de lokala styrdokument den kommunikationshändelse vi kommer fokusera på. Förskolorna försöker kommunicera hur de utifrån uppdraget tolkar läroplanen och dess intentioner. Genom att analysera hur undervisning skrivs fram i dem så vill vi få syn på vilka diskursordningar och vilka diskurser som kan uppenbara sig i relation till begreppet undervisning. Även de diskurser och maktförhållanden som rör lärande i relation till undervisning är ett undersökningsobjekt.

Interdiskursivitet och intertextualitet

För att kunna undersöka kanske framförallt den eventuella omformningen av rådande diskursordning kommer vi utgå från begreppet interdiskursivitet. Winther Jörgensen och Phillips redogör för att interdiskursivitet är något som uppstår när flera olika diskurser möts eller omformuleras i en kommunikationshändelse. Genom att blanda och omformulera

diskurser på nya sätt så finns det möjlighet att nya interdiskursiva blandningar uppstår, det är ett tecken på förändringar av de diskurser som råder och diskursordningen. Men om detta sker på ett mer traditionellt sätt så är det ett tecken på att den redan dominerande diskursen förstärker sin position och status quo upprätthålls, då uteblir alltså interdiskursivitet (2000, s. 77-79). Reproducerandet av diskurser eller dess förändringar kan på så sätt undersökas genom att studera och analysera förhållandet mellan olika diskurser inom en viss diskursiv ordning (ibid.). Genom att analysera de olika diskurserna som uppstår kan vi således söka efter tecken på huruvida dessa är uttryck för interdiskursivitet i form av att leda till förändring eller om det istället är reproducerande och den dominerande diskursen förstärks.

Interdiskursivitet är en form av intertextualitet, det senare handlar om hur olika kommunikationshändelser alltid bygger på någon form av tidigare text. Dessa kommunikationshändelser existerar sedan i sin tur inom intertextuella kedjor där olika texter lånar och bygger på element från tidigare texter. Intertextualiteten handlar således om hur historia influerar olika texter och hur dessa i sin tur blir en del av historien och utvecklar den vidare. Fairclough ser intertextualitet och interdiskursivitet som något som både står för en stabilitet och instabilitet. Där förändring skapas genom att existerande diskurser omvandlas och omförhandlas, dock så är förändringarna begränsade utifrån vilka maktförhållanden som råder (Winther Jørgensen & Philips 2000, s. 77-79).

De lokala styrdokument som utgör det empiriska underlaget i vår studie kan ses som delar i en intertextuell kedja, där t.ex. läroplan och skollag utgör en del. Förskolornas egna tankar och idéer som bygger på t.ex. andra forskningsstudier och tankar eller erfarenheter en annan del. Det blir då möjligt att analysera hur diskurser omformas eller bibehålls genom att undersöka intertextuella och således interdiskursiva element.

Förfarande vid bearbetning och analys

Analysen har vi genomfört tillsammans och med stöd av vårt teoretiska ramverk, flera läsningar har genomförts för att säkerställa att vi inte missat viktiga delar i materialet. Vi har enskilt gått igenom alla dokumenten och valt att markera viktiga delar i texten som är relevanta utifrån våra frågeställningar. Vi har då försökt hitta delar i texten som handlar om begreppet undervisning. Initialt har det handlat om att identifiera framskrivningar i texten där undervisning nämns direkt och i vilken kontext som det tas upp. Dessa har då lyfts ut ur texten och placerats in i ett eget separat dokument. De har sorterats och samlats under en rubrik för varje enskild förskolas lokala styrdokument. När båda gått igenom dokumenten

och vi har enats om vilka delar som är relevanta för vår undersökning så har vi diskuterat möjliga innebörder och tolkningar av de utvalda delarna. På så sätt har vi kunnat skapa ytterligare kategorier utifrån materialet och de frågeställningar vi undersöker. När vi kände att vi landat i våra kategorier så gjorde vi en sista genomläsning av det fullständiga materialet för att säkerställa att vi inte missat något relevant. Dessa konstruerade kategorier utgör sedan underlaget för de diskurser vi anser att materialet visar och blev föremål för analys.

Genom att vi genomgående tolkar materialet och de innebörder som vi anser finns där bör vi även vara väl medvetna om att vi själva är bärare av en mängd olika diskurser och att vi i vår analys beroende på vad vi väljer att ta med och vad vi väljer bort påverkar hur resultat i undersökningen kommer att se ut. Boréus och Bergström beskriver det som tolkningsstrategier. Tolkningsstrategier påverkar hur resultatet av vår undersökning skall tolkas. Efter att en textanalys har genomförts så måste resultatet tolkas. Detta sker i en särskild tolkningskontext där det finns flera centrala element så som, själva texten, den diskurs som den är skriven i, kontexten som texten befinner sig i, avsändare, mottagare, men även själva forskaren som gör tolkningen (Boréus & Bergström 2018, s. 30-31). Alla dessa delar spelar roll i genomförandet av vår diskursanalys och det påverkar även resultatet av analysen och är något som läsaren bör vara medveten om.

Reliabilitet och validitet

Kravet på reliabilitet innebär att studiens data och resultat ska vara tillförlitligt oavsett vilken typ av undersökning det är. Kan studien göras om på samma premisser och med ett liknande utfall så anses reliabiliteten vara hög (Hartman 2003, s. 44; Thuren 2007, s. 26-27).

Reliabiliteten är en utmaning i denna kvalitativa studie, då arbetet bygger på tolkning, så finns alltid risken att någon skulle göra om en liknande studie med ett annat resultat.

Däremot gör vi heller inte anspråk på att det vår studie kommer visa skulle vara en allmän beskrivning, utan snarare en lokal inblick i hur det ser ut i specifikt de dokument vi har undersökt.

Kravet på validitet innebär att studien undersöker det man vill undersöka, och inte svävar iväg och även tittar på andra saker. Det gäller således att det material som samlas in och bearbetas ska vara relevant för den problemställning som undersökningen utgår ifrån (Hartman 2003, s. 44; Thuren 2007, s. 26-27). Winther Jörgensen och Philips beskriver även att framläggningen av forskningen är en viktig del av valideringen i ett diskursanalytiskt arbete. Transparensen är avgörande, och det är av stor vikt att läsaren kan följa med i

processen så att denne kan skaffa sig en egen uppfattning och bedöma studien. En stor del av detta är att de tolkningar som görs i analysen ska vara tydligt förankrade i empirin så att läsaren kan följa med i denna process (2000, s. 123). Vi har arbetat mycket med att tydliggöra vår undersöknings syfte och de frågeställningar vi arbetat med, detta för att tydliggöra dels för läsaren, men också oss själva vad det är vår undersökning har möjlighet att undersöka. Vi landade i att analysera de framskrivningar som finns i de lokala styrdokument, således så gör vi avgränsningen tydlig, vi kan endast undersöka det som är skrivet. Vår undersökning kan sonika inte undersöka den faktiska förståelsen hos de personer som författat dokumenten, eller för den delen göra anspråk på hur dessa faktiskt tolkar begreppet undervisning. Utan endast hur de skrivit fram detta i de lokala styrdokument. Vi har även ansträngt oss för att skapa en så transparent analys som möjligt, så att läsaren ska kunna följa med i hur vi kommit fram till våra slutsatser. Slutligen diskuterar även Patel och Davidson att det i kvalitativa studier är svårt att separera reliabiliteten från validiteten och att dessa smälter samman (2016, s. 105-106). På så sätt ser vi att dessa behöver ses i ett samspel i vår studie.

Material och urval

Vad som avses med lokala styrdokument är inte helt tydligt och kräver därför ett förtydligande och en avgränsning. Lokala styrdokument definierar vi som allt som inte är läroplanen, skollagen, barnkonventionen eller andra rådande nationella styrdokument som alla förskolor är skyldiga att följa. Lokala styrdokument innebär således dokument som tydliggör lokala pedagogiska ställningstaganden eller dokument där förskolor formulerar egna pedagogiska tankar och värderingar. De lokala styrdokument som legat till grund för vår undersökning är verksamhetsplaner och pedagogiska ställningstaganden. En verksamhetsplan är en planering för de aktiviteter som planeras att utföras under det kommande läsåret. I denna typ av dokument finns även information som är kopplat till verksamheten i stort så som ekonomi, men vi har valt ut de delar som är kopplade till den pedagogiska delen av utbildningen. Pedagogiska ställningstagande är helt enkelt som det låter, ett dokument där förskolor beskriver sina olika pedagogiska ställningstaganden. Exempelvis i form av barnsyn, kunskapssyn eller en syn på andra pedagogiska inslag i förskolan, t.ex. undervisning. De dokument vi använder har inte behövt nämna undervisning direkt i texten men det måste finnas en ansats om hur lärande kan iscensättas. Då undervisning inom förskolan är ett relativt nytt begrepp så är det även intressant att studera de dokument där begreppet inte nämns, eftersom frånvaron av begreppet även säger något kring vår frågeställning, dvs hur

begreppet skrivs fram. Det blir då intressant för vår undersökning att försöka förstå varför, då det inte borde vara möjligt när det i förskolans styrdokument står tydligt att undervisning är något alla ska jobba med.

En aspekt vi utgick från var att det material vi samlade in skulle vara möjligt att analysera utifrån den tidsram vi var givna, samt även att vi inte ville ha någon insyn i de lokala styrdokument vi samlade in, för att inte få en allt för styrd konstruktion av vårt material. Detta innebär att vi inte valt ut material från t.ex. våra egna verksamheter. Detta är något Patel och Davidson redogör för och de trycker dels på aspekten av att samla in material som är proportionerligt till den tidsram man arbetar med och vilken undersökning man gör. Samt också att det är av vikt att reflektera kring hur en representativ materialkonstruktion ska äga rum, då man behöver tänka till hur man kan undvika att inte skapa en falsk bild (2011, s. 67-69).

I konstruerandet av vår data har vi gått tillväga på följande sätt, vi inledde med att skicka ut ett antal mail till olika förskolor där vi efterfrågade att de skulle delge oss deras lokala styrdokument. I samtliga utskick följde information om studien samt om förskolornas deltagande med och även vår beskrivning av vad vi menar med lokala styrdokument. Tyvärr så pågick det under detta tillfälle en samhällskris i och med viruset covid-19 som präglade tillvaron, vilket gjorde att vi fick färre återkopplingar än vi önskat. Vi sökte oss därav till medstudenter för att samla in dokument från deras förskolor, de fick ta del av samma information som alla andra förskolor vi kontaktade, och vi gjorde valen utan insyn i de lokala styrdokument. När dokumenten författades är också av vikt då undervisningsbegreppet skrevs in i läroplanen 2018. Detta gör att äldre dokument än detta enligt oss inte kommer vara lika relevanta för den frågeställning vi ämnar undersöka. Därav är de dokument som legat till grund för vår analys författade och gällande 2019–2020. Alla dokument är även författade inom Stockholms kommun. Totalt så har det slutligen varit sju lokala styrdokument som varit föremål för vår analys, vilka sammanlagt uppgått till 150 sidor text. Det tåls dock att tillägga att delar av dokumenten haft fokus på andra faktorer än det pedagogiska arbetet, t.ex. ekonomi, så en mer rättvis bild av mängden är att runt 100 sidor text legat till grund för vår studie.

Forskningsetiska överväganden

Forskningsrådet menar på att forskningsetiska överväganden i generella termer handlar om att hitta en balans mellan olika intressen där alla kan anses vara legitima. Behovet av ny

kunskap för att främja både individens och samhällets utveckling är oerhört värdefullt. Kunskapsintresset är med andra ord en faktor men så är även integritetsintresset eller behovet av att skydda individer från skada och alla dessa intressen är legitima och det behövs därför göras en avvägning (Vetenskapsrådet 2017, s. 7). Här följer de fyra huvudkraven på etik inom forskning från vetenskapsrådet som Patel & Davidsson återger. Det första av dessa är – *informationskravet*, dvs att forskaren gett information kring forskningen till de berörda. Det andra – *samtyckeskravet*, vilket syftar till att de som deltar själva har veto kring sin medverkan. Det tredje – *Konfidentialitetskravet*, anger att uppgifter om de som deltar i undersökningen bör ges en så stor konfidentialitet som möjligt. Hur dessa uppgifter hanteras bör också ses över så att inte utomstående kan få tag på dem. Det fjärde och sista – *Nyttjandekravet*, visar att material som samlats in om enskilda personer endast får användas till forskningsändamål (2011, s. 63).

Vi har i vår undersökning för avsikt att anonymisera de förskolor och områden som våra lokala styrdokument kommer ifrån. Detta för att inte riskera att enskilda författare eller förskolor hängs ut utifrån det insamlade materialet och på så sätt värna om den personliga integriteten. Då undersökningen kommer att kritiskt granska de formuleringar som finns i styrdokumentet och dess författare inte kommer att ha möjlighet att ge sitt perspektiv på formuleringarna så anser vi att detta är av största vikt. Vi vill alltså undvika att enskilda individer eller förskolor hängs ut för allmän kritik. När vi kontaktar de förskolor vi ämnar att samla in data ifrån kommer vi redogöra för vårt syfte med undersökningen, samt hur det material som vi vill samla in kommer att analyseras, förvaras och nyttjas säkerställer vi att det finns samtycke från berörda förskolor när de delger oss sina dokument. Ytterligare en aspekt som Patel och Davidsson tar upp är hur de som ingår i en undersökning skall kunna ta del av de resultat som forskningen kommer fram till. Att redan vid informerandet om undersökningen så kan det vara aktuellt att informera om i vilka sammanhang resultatet kommer att publiceras (2011, s. 64). Så detta är även något vi kommer ta i beaktning, dels genom att redan vid insamlandet av materialet, dels utöver syfte, redogöra för vilken typ av studie det är och var den kommer att publiceras.

Vårt samarbete

Vi har under arbetets gång hela tiden kommunicerat kring undersöknings riktning och variabler. Allt textförfattande har ägt rum i ett gemensamt dokument där vi genom färgmarkeringar har tydliggjort ändringar för varandra, för att den andre ska kunna

korrekturläsa och förkovra sig i samma litteratur för att förhoppningsvis ge en djupare förståelse. Vi har även veckovis haft återkommande kontakt genom kommentarer i dokumentet, chatt och telefonsamtal för att säkerställa att vi jobbade i samma riktning.

Vid bearbetningen av materialet har vi suttit tillsammans, för att kunna ge utrymme för vidare tolkningar och förståelse av materialet och således fördjupa vår analys.

Vi har under studiens gång också gjort summeringar av resultat och analys för att vara samspelta inför uppsatsens diskussionsdel. Vi hade även samma förfarande inför författande av våra slutsatser, för att försäkra oss om att vi var ense om vad vi kommit fram till.

Resultat/analys

Under denna rubrik presenteras resultatet av vår empiriska undersökning. Utifrån analysen av det empiriska materialet har vi valt presentera olika områden inom dokumenten där vi sett diskurser. Dessa områden är implementering/förståelse av undervisningsbegreppet, framskrivningar kring undervisningens utformning, dokument där undervisningsbegreppet lyser med sin frånvaro samt ansvarsfördelning kopplat till undervisningsbegreppet.

Implementering av undervisning kontra undervisning som självklart

En diskurs vi har sett är att det återkommande skrivs fram att undervisningsbegreppet fortfarande är något som behöver implementeras, eller i alla fall att förståelsen behöver fördjupas kring vad begreppet innebär i en förskolekontext. Framskrivningarna handlar om att det fortfarande bedrivs ett arbete med att försöka klargöra innebörden i begreppet undervisning snarare än att det handlar om vad begreppet i sig står för. Nedan följer citat direkt hämtade från styrdokumentet som visar på det.

(1) "Dessutom står förskolan inför utmaningen att formulera hur den ska förhålla sig till begreppet undervisning. Förväntningarna kommer från olika håll och kan ibland upplevas motstridiga eller otidsenliga. Inte minst har förskolan höga förväntningar internt"

(2) "Fortsatt arbete med att implementera den nya läroplanen kopplat till undervisning och pedagogiskt ledarskap."

(3) "hur och när bedrivs undervisning i förskolans dagliga verksamhet?"

Det blir här synligt hur utmaningen med att införliva undervisningsbegreppet i förskolan är närvarande (1), samt att arbetet med implementeringen fortgår (2). Det beskrivs också hur det finns förväntningar från olika håll, samt även hur dessa kan tyckas motstridiga och otidsenliga. Men det trycks även på att det finns höga förväntningar internt i verksamheten. Detta tolkar vi som att det finns ett spänningsfält mellan förskolans nuvarande ideal, dvs. de som här skulle beskrivas med tidsenliga som vi tolkar det och att arbetet med undervisningsbegreppet i någon form tycks strida mot dessa. Frågor kring ett hur och när lyfts även fram (3), vilket vi tolkar som att ett arbete med att försöka förstå hur undervisningen kan ta form, och även när under dagen det är möjligt att bedriva undervisning.

(4) "Vi kommer utgå från ett hela dagen perspektiv som grund för att pröva och ge innebörd åt begreppen utbildning och undervisning"

(5) "Hur kan förskollärarna tillsammans med ledningen bidra till att skollagens undervisningsbegrepp kopplas ihop med ett utforskande arbetsätt?"

Här blir det synligt hur framskrivningarna tyder på att ett arbete med att anpassa undervisningsbegreppet till förskolan aktivt görs. En ansats till att utifrån ett hela dagen-perspektiv skapa en förståelse för vad undervisning är i förskolan (4), samt även att förskollärarna och ledningen kommer föra ett arbete med att koppla ihop skollagens undervisningsbegrepp med det utforskande arbetsättet som präglar många förskolor (5).

Till skillnad från den diskurs vi lyfte ovan har vi även sett en annan diskurs växa fram, dvs. den där begreppet undervisning inte är något som kräver förtydligande, eller ens en förklaring. Begreppet förekommer istället återkommande, och tycks uppfattas som en självklarhet. Det används naturligt i textflödet och riktar istället blicken utanför själva begreppet och fokuserar på hur begreppet ska användas i det praktiska arbetet.

(6) "Pedagogerna behöver undersöka vilket fokus undervisningen ska ha."

(7) "Undervisningen i projekten utgår från barnens reflektioner och har ett tydligt syfte kring det barnen ska få ett kunnande om."

(8) "För att utvärdera undervisningens kvalitet och skapa goda villkor för lärandet behöver barnets utveckling och lärande följas, dokumenteras och analyseras i förhållande till vad utbildningen erbjuder"

Här blir det istället synligt att undervisning i sig inte behöver förtydligas. Fokus riktas istället "utåt", undervisningens fokus lyfts t.ex. in (6), samt även att den undervisning som bedrivs i projekten behöver bygga på barnens reflektioner och att det krävs ett tydligt syfte kring vad man önskar att barnen ska få ett ökat kunnande inom (7). Vidare så lyfts det även fram att det krävs att barnens utveckling och lärande följs, dokumenteras och analyseras i relation till vad utbildningen erbjuder (8). Detta tolkar vi som att undervisning här inte behöver förtydligas, utan att det fokus den bör ha och kvaliteten på den istället blir föremål för diskussion.

(9) "Vi har en organisation som stödjer begreppen utbildning och undervisning"

Det beskrivs även tydligt hur det till och med finns en organisation som stödjer begreppet undervisning (9), vilket vi tolkar som att denna framskrivning tyder på att man redan är beivrade kring vad undervisning i förskolan innebär och således kunnat skapa en organisation som stödjer begreppet.

(10) "I olika undervisningssituationer kan barnen uttrycka sina funderingar och utveckla sina tankar om att livssituationen kan se olika ut"

(11) "I slutsatserna från föregående läsår ser vi att barnens intressen och erfarenheter till viss del ligger till grund för hur undervisningen och miljön utformas på våra enheter. På vilket sätt pedagogerna är delaktiga i barnens lek varierar mellan olika arbetslag."

Möjligheter för vad undervisningen kan bidra med lyfts även fram, t.ex. att barnen har möjlighet att i undervisningssituationerna både uttrycka och utveckla sina egna tankar (10), samt att några redan hunnit utvärdera hur de under föregående år sett att barnens erfarenheter legat till grund för utformningen av undervisningen (11). Detta tolkar vi som att det enligt dessa framskrivningar redan pågår ett arbete med att utveckla kvalitet av själva undervisningen, och se de möjligheter den bidrar med snarare än att försöka förstå vad begreppet innebär.

Här ser vi en diskurs där begreppet undervisning fortfarande belyses som något som behöver anpassas och implementeras i förhållande till förskolan. Medans det inom den andra

diskursen redan börjat användas flitigt, och det har där redan börjats se till faktorer utanför begreppsbyggnaden. Vi ser det som att den tidigare diskursen fortfarande avser att försöka förstå begreppet och på ett sätt arbeta om det till ett begrepp som anses förenligt med förskolan. Inom den senare diskursen tolkar vi det som att begreppet undervisning istället införlivats och accepterats, eller redan hunnit omarbetas och anpassas. Det blir dock tydligt inom båda diskurserna att undervisning är något som nu är en självklar del av förskolan, och därav behöver ta plats. Införandet av begreppet i läroplanen och skollagen ser vi som ett försök till att förtydliga och skapa möjligheter för förskolor att ha en utgångspunkt. Detta tycks dock inte vara så enkelt, då det fortfarande finns dessa skillnader i vad begreppet är och hur olika långt förskolor kommit i sin förståelse av det. Däremot så blir det synligt att införandet av begreppet i de nationella styrdokumenterna har haft en inverkan på de förhållanden som råder. Vid införandet så är det inte längre möjligt att bortse från begreppet, utan alla som verkar inom förskolan behöver förhålla sig till det. Detta bidrar till att förskolorna behöver utveckla sin förståelse av begreppet, samt också utveckla sitt arbete i relation till detsamma. Här ser vi dock tecken på en omtolkningsprocess av begreppet undervisning, vilket synliggörs i och med det arbete som fortfarande sker med att omforma begreppet så att det ses förenligt med förskolan. Vi kommer återkomma till detta för vidare analys senare, då några av dokumenterna inte ens nämnt begreppet undervisning, eller i mycket liten grad, vilket tyder på ett undvikande.

Skrivningar kring hur undervisningen tar form

Under vår bearbetning så framkom inga specifika definitioner av vad undervisning i förskolan är, däremot så framkommer flera element som tycks vara viktiga för undervisningens utformning, samt även vad undervisning kopplas till i förskolans verksamhet. Det finns några skiljelinjer i dessa framskrivningar. Inom en diskurs beskrivs undervisning som något som sker på specifika tidpunkter, medan vi ser en annan diskurs som tar ett annat grepp, där undervisning beskrivs mer som något övergripande under dagen.

(12) "Dagstruktur för utbildningen – [...] Block 3 – undervisning, projekterande arbetssätt"

(13) "Organiserar så att det finns en balans mellan undervisningen och utbildningen där vi tänker att projekterandet är en didaktisk planerad undervisning som utgår från pedagogisk dokumentation, styrdokument, barns inflytande och delaktighet. Ordet utbildning förstår vi som

det som sker under hela dagen och där det ska finnas en genomtänkt organisation som stödjer flödet mellan det planerade, oplanerade och omsorg och lek.”

Här blir det tydligt att undervisningen i det ena fallet inträffar vid så kallat block 3 under den dagsstruktur som skrivs fram i dokumentet, det likställs även med ett projekterande arbetssätt (12), vilket vi tolkar som att undervisningen inte anses pågå under hela dagen i verksamheten. Undervisningen är snarare kopplad till en specifik didaktisk aktivitet som sker efter en förutbestämd struktur. I liknande spår så belyser det andra citatet samma epitet, återigen så kopplas undervisningen ihop med det didaktiskt planerade projekterandet som pågår (13). Här särskiljs även utbildning och undervisning, där det påpekas att organisationen ska eftersträva en balans mellan begreppen, där vi läser in att framskrivningen beskriver utbildning som något som fortgår hela dagen, medans undervisningen är specifikt avskärmad till vissa tillfällen (13). Detta pekar på en diskurs kring undervisning som avskärmad från resten av dagen och bunden till det projekterande arbetssättet. Däremot har även en annan diskurs blivit framträdande som istället ser till att undervisning pågår hela dagen, och även i aktiviteter som inte specifikt är kopplade till projekterandet.

(14) “Förskollärare ansvarar för att leda de målstyrda processerna i undervisningen, i projektarbeten såväl som övriga aktiviteter”

(15) “Genom att skapa en undervisningsmiljö där det är lätt att mötas i mindre grupper, så får barnen tillfälle att kommunicera och föra dialoger. Här har pedagogen en viktig roll genom att vara nära och vägledande. [...] Pedagogerna ska presentera och introducera undervisningsmiljön och ha ett medvetet förhållningssätt och finnas med i leken och aktiviteterna.”

Här blir det synligt att undervisningen inte endast tar form i projektarbeten, utan även är närvarande i andra aktiviteter. Här kopplas undervisning också ihop med målstyrda processer (14). Vidare så lyfts även begreppet undervisningsmiljö, där pedagogerna ska vara närvarande och tydligt introducera barnen i det som erbjuds och ha ett genomtänkt förhållningssätt som de införlivar i lek och aktiviteter (15). Detta tolkar vi som att undervisning även är något som kan ske i anordnade miljöer samt också mer spontant, när pedagogerna är närvarande och deltar med ett genomtänkt förhållningssätt. Likväl så lyfts även leken in kopplat till begreppet undervisning, även om undervisningsmiljö är det begrepp som används här. Denna diskurs syftar alltså till att undervisning kan ske ur en bredare synvinkel, här ses den inte som vi förstår det specifikt kopplad till det projekterande arbetssättet utan iscensätts i de miljöer som skapas, och även genom pedagogernas mer

genomtänkta, i viss form planerade deltagande. Här ser vi ytterligare tecken på olika diskurser kring hur undervisningen ska förstås i förskolan, här i form av antingen en tidsspecifik aktivitet under dagen eller att den kan ske spontant och övergripande under dagen. Att en del av undervisning är de målstyrda processerna lyfts även här, och syns återkommande i olika formuleringar där begreppet undervisning huserar.

(16) "Varje barn i [...] förskolor möts av undervisningsmiljöer där organisation/struktur, material och pedagogernas förhållningssätt återspeglar läroplanens intentioner."

Här blir det även synligt att miljöer där undervisning sker (undervisningsmiljöer), bör bygga på en tydlig koppling till läroplanens intentioner och de mål som förskolan behöver anpassa sig efter – både vad gäller materialet, organisationen och det medvetna förhållningssättet det beskrivs att pedagogerna bör ha (16). Detta synliggör även tydligt enligt vår tolkning att denna framskrivning syftar till att det bör vara en målstyrd miljö som skapas, inte endast utifrån egna mål, utan från de som läroplanen anger.

(17) "Undervisningen i projekten utgår från barnens reflektioner och har ett tydligt syfte kring det barnen ska få ett kunnande om."

(18) "Pedagogerna inventerar och utvecklar undervisningsmiljön utefter barngruppens behov".

Undervisningen som sker i samband med projekten skall formuleras utifrån barns egna reflektioner, men samtidigt kopplas till ett tydligt syfte kring vad de ska få ett kunnande om (17). Detta är ett exempel på en målstyrd process och formulering kring hur undervisning kan ta form. Det blir även synligt hur barns behov ska ligga till grund för de undervisningsmiljöer som utformas (18), vilket vi tolkar som att ett barnperspektiv blir synligt. Det finns en ide om att undervisningen skall utgå från barnen och deras egna reflektioner (barns perspektiv), men att pedagogerna formulerar syftet kring varför undervisningen skall se ut som den gör och även vilket kunnande barnen ska uppnå, med ett barnperspektiv. Detta ser vi som tecken på två olika diskurser, dels den som avser barnens påverkan på undervisningens utformning, men också ett pedagogformulerat syfte som rör vad barnen ska inhämta ett nytt kunnande kring. Vi har även sett tecken på formuleringar som kan tolkas närma sig något som skulle kunna liknas vid kunskapsmål. Även om det kan uppfattas som en sträng koppling så är det ett litet steg i den riktningen. Nedan följer exempelcitaten som leder oss till detta resonemang.

(19) "Utifrån verksamhetsplanen 2020 kommer ledningen att skriva en utbildningsplan som respektive arbetslag får formulera i en undervisningsplan."

(20) "För att utvärdera undervisningens kvalitet och skapa goda villkor för lärandet behöver barnets utveckling och lärande följas, dokumenteras och analyseras i förhållande till vad utbildningen erbjuder"

Genom att formulera tydliga undervisningsplaner kopplade till en större övergripande utbildningsplan så skapas förutsättningar för att på förhand tydligare styra innehållet i vad det är som barnen ska få kunskap om under sin tid på förskolan (19). Vår tolkning blir att det sker ett närmande till en form av skoldiskurs där begreppet undervisning tolkas utifrån en skolkontext där det finns ett övergripande syfte i vad som är centralt i utbildningen som helhet. Undervisningen blir en iscensättning för hur detta ska konkretiseras. Genom att vilja följa barns utveckling och lärande samt analysera det i förhållande till vad utbildningen i förskolan ska erbjuda, skall kvaliteten på undervisningen i förskolan utvärderas (20). Detta öppnar återigen upp för ett närmande av skoldiskursen kring undervisning där hur mycket kunskap barnen hämtar in är av stort intresse, samtidigt som författarna i formuleringen försöker att hitta en balans där det inte är barnens kunskaper som ska utvärderas utan kvaliteten på undervisningen. Genom att formulera sig med ord som "[...] behöver barnets utveckling och lärande *följas*, dokumenteras och analyseras i förhållandet till vad *utbildningen* erbjuder" ser vi att texten förhåller sig till en förskolediskurs och skoldiskurs. Det ses som viktigt att distansera sig från kunskapsmål men samtidigt så öppnas det upp för ett närmande kring det samma. Winther Jörgensen & Philips beskriver interdiskursivitet som när olika diskurser blandas i kommunikationshandlingar och på så sätt omformuleras och förändras. Detta kan bli synligt genom att de då omformulerar rådande diskurser och på så sätt kan förändra diskursordningar (Winther Jörgensen & Phillips 2000, s. 77-79). Här ser vi tydliga interdiskursiva inslag. Hur mycket barnen lärt sig och utvecklats kopplas hela tiden till övergripande mål, i form av vad utbildningen i stort erbjuder. Som vi tolkar det så bedöms enligt detta undervisningens kvalité utifrån vad barnen inhämtat för kunskap i förhållande till vad som erbjudits. Detta gör att mer kunskap hos barnen kring det tänka området likställs med en högre kvalitet på undervisningen. Det betyder att de som utformar undervisningen kommer behöva förhålla sig till hur mycket barnen utvecklas och lär sig,

gör barnen inte det i en god takt utifrån de områden som arbetas med så håller undervisningen inte en hög kvalitet. Vi ser att dessa formuleringar i de lokala styrdokumenterna (kommunikationshandlingarna) kan påverka hur förskolans diskurser på ett sätt smälter samman med skolans, att ett mellanting uppstår. Där några av de resonemang som kommer från skolan införlivas samtidigt som man värnar om de diskurser som legat till grund för förskolan. På så sätt sker en öppning för att omformulera diskurserna och därmed påverka diskursordningen. Här i förhållande till skolans kunskapsmål, och förskolans ideal där kunskapsmål inte ses som aktuellt.

Dokument där undervisningsbegreppet lyser med sin frånvaro

I några av de dokument vi haft som föremål för analys så har begreppet undervisning inte nämnts eller varit näst intill osynligt. Däremot så finns det många skrivningar som har tydliga likheter med de vi lyfte ovan, kring skrivningar om hur undervisningen tar form. Detta tolkar vi som att begreppet undervisning är något som inte nämns inom denna diskurs, istället så används lärande som begrepp mer frekvent. Det tyder på att två språkliga diskurser existerar och där begreppen lärande och undervisning används i olika omfattning inom de olika diskurserna. Detta kopplar vi till Biestas resonemang kring lärande och undervisning där konstruktivismen bidragit till att lärande som begrepp fått väldigt stort fokus (2013, s. 450-454). Med det sagt så har det även framkommit en viss skillnad kring hur de olika skrivningarna är formulerade, där undervisning lyfts så belyses pedagogens roll och ansvar i högre grad, medans de där undervisning inte nämns mer fokuserar på förutsättningar för att barnen ska kunna lära.

(21) "Vi arbetar projekterande i mindre grupper under så stor del av dagen som möjligt. Barnens delaktighet, intressen och nyfikenhet ger riktning i projekten. Pedagogerna är medforskare som utmanar barnens läroprocesser samt tillvaratar lusten till lek. Ett kooperativt lärande skapar gemenskap och tillit till den egna och gruppens förmåga."

(22) "Barnen får möjlighet att utveckla förmågor och undersöka läroplanens olika områden i årslånga projekt."

Här beskrivs ett projekterande arbetssätt där pedagogerna ses som medforskande, samt att de ska utmana de läroprocesserna som barnen befinner sig i (21). Detta skulle i relation till de framskrivningar vi lyft under föregående rubrik kunna tolkas som ett sätt att beskriva undervisning utan att faktiskt nämna begreppet. Projekterandet lyftes där

ibland som likställt med undervisning, eller ibland som en del av undervisningen. Dock så beskrivs här inget på förhand formulerat syfte eller mål, utan projektet tar som vi tolkar det i högre grad sin riktning efter den väg barnen styr det i. Vidare så lyfts även att projekterandet ska ge barnen möjlighet att utveckla förmågor samt också undersöka de olika områdena som ryms inom läroplanen (22). Dessa formuleringar menar vi knyter an till en diskurs där begreppet lärande är i fokus, men att författarna antingen väljer att undvika begreppet undervisning eller helt enkelt missar det. Det kan finnas en mängd förklaringar till varför de inte skriver ut undervisning, dock är det omöjligt för oss att svara på varför utifrån vårt empiriska material utan att fråga författarna själva. Skrivningarna skulle däremot kunna tolkas som att diskursen som har lärande som begrepp vilken de verkar inom inte anser att undervisning är ett begrepp som är förenligt med förskolan, eller som under tidigare rubriker, behöver omarbetas innan det används. Det formuleras ett arbetssätt som vi ser kan förknippas med undervisning utan att undervisning faktiskt nämns, detta tolkar vi som att de lokala styrdokumenterna eventuellt ger uttryck för en distansering från begreppet undervisning, eller en avhållsamhet med att använda det. Vi ser även ett eventuellt undvikande att se till den förtydning av ansvaret för att hitta riktning på arbetet som följer med begreppet undervisning. Här beskrivs det också att barnen får möjlighet att utforska läroplanens områden (22). Detta förutsätter på ett sätt det att det finns en styrning mot de målområden som finns preciserade i läroplanen, men vem som ansvarar för att det faktiskt sker blir inte lika tydligt framskrivet som när undervisning används. I rubriken ovan där vi diskuterar hur undervisningen beskrivs ta form läggs fokus ofta på att förskolläraren ska vara ledande, vilket syftar till att det är denna som styr och leder barnen i projekten. Medans det här istället formuleras som att pedagogerna är medforskare eller att barnen ska få möjlighet att utforska läroplanens olika områden. Begreppet undervisning tycks även ta med sig en viss förskjutning av hur man skriver om vem som leder det arbete som pågår, eller bättre uttryckt vem som tar ut riktning för arbetets gång.

I och med att begreppet undervisning i vissa dokument inte lyfts tolkar vi det som ett tecken på att författarna i viss mån skulle kunna undvika begreppet undervisning så som det skrivs fram i läroplanen och skollagen. Detta skulle delvis kunna bero på en osäkerhet, som vi även synliggjorde kring det arbete som pågår med en implementering av undervisningsbegreppet. Eller att man inte anser begreppet redo att användas inom

förskolan innan det hunnit omarbetas vidare. Detta är med och skapar en diskurs där undervisning inte används som begrepp utan begreppet lärande är mer i fokus.

(23) "Konkretisera arbetet med målstyrda processer och synliggöra barnens förändrade lärande."

Här nämns målstyrda processer och det kopplas ihop med barns lärande (23). De gör ingen direkt koppling till undervisning, men begreppet målstyrda processer hänger nära ihop med begreppet, inte minst genom skollagens definition av undervisning i förskola. Det skulle kunna vara en självklarhet att målstyrda processer är kopplat till undervisning vilket gör att författarna väljer att inte skriva ut det, en möjlig tolkning är att se det som en antydning på att författarna tar till sig de målstyrda processerna, men undviker begreppet undervisning då detta inte nämns alls. Det är dock intressant att man vill lyfta arbetet med att synliggöra ett förändrat lärande, alltså att barnen har fått någon typ av ny kunskap som de inte hade innan i relation till målen.

(24) "projektarbetet är ett ypperligt verktyg att använda sig av för att utveckla förmågor gällande kunskap, lärande, personlig utveckling och social samvaro. Under detta arbete betonas pedagogernas viktiga roll som förebilder."

Återigen genom att betona pedagogernas roll, finns det en antydning om att de har en viktig del i det arbete som sker på förskolan. Dock beskrivs det inte som att pedagogerna är med och undervisar utan fokus ligger på dem som förebilder men även på att barnen ska få möjlighet att utveckla sina förmågor inom olika områden så som kunskap, lärande, personlig utveckling och social samvaro (24). Men de gör inga direkta kopplingar till att detta skulle ske genom undervisning, utan det är snarare via pedagogernas roll som förebilder som detta skall ske. Vi tolkar att skrivningen kring pedagoger som förebilder innebär att de på något sätt visar vägen eller går i bräschen, vilket skulle kunna ses som att undervisa. Detta visar återigen på ett undvikande kring att göra kopplingar till undervisning som begrepp. Genom att inte dra de parallellerna skapas en eventuell distans gentemot undervisning i sin nuvarande form och det som följer med det språkliga begreppet.

(25) "Den pedagogiska miljön och utomhusmiljön är utformad med utgångspunkt från läroplanens lärområden [...]."

Att benämna läroplanens målområden som lärområden (25) tolkar vi som ytterligare ett uttryck för en pågående utveckling av de diskurser som rör förskola. En förskola med fokus på begreppet lärande, kontra en förskola där undervisning är mer i fokus. Då denna som vi synliggör här går i riktningen mot den tidigare nämnda. Det kan vid första anblicken uppfattas som en trivial skillnad, men det som vi sett i ett par dokument pekar på en konsekvent frånvaro av begreppet undervisning samt också formuleringar och begrepp som direkt kan kopplas till undervisning, exempelvis mål. Här ovan används t.ex. begreppet läroplanens lärområden, även om det i läroplanen t.om. står som målområden. Dessa skillnader är enligt socialkonstruktivismen av betydelse då språket är med och konstruerar och formar den kunskap som finns (Wennberg 2010, s. 12-13), vilket i detta fall är pedagogers syn på lärande och undervisning. Dessa kommunikationshändelser har en påverkan och är med och bygger upp förståelsen av vad undervisning är framförallt på det lokala planet, där de som sedan ska arbeta utefter dessa dokument förmodligen kommer påverkas i hög grad. Men också i en större kontext där alla de lokala styrdokument som författas skulle kunna ses ha en effekt på hur begreppet undervisning tolkas i stort inom förskolan. Genom språket finns det utrymme att forma och konstruera förskolan utifrån olika idéer om vad förskolan ska vara. Som tidigare nämnt så redogör Winther Jörgensen och Phillips för hur interdiskursiva kommunikationshandlingar kan omforma rådande diskurser. De diskuterar dock också att man kan se ett förstärkande av redan dominerande diskurser när man analyserar hur diskurserna förhåller sig till varandra, dvs ett reproducerande av redan rådande diskurser och diskursordningar (Winther Jörgensen & Phillips 2000, s. 77-79). Vår tolkning av empirin är att vi i delar av den kan se en liten tendens till ett reproducerande av diskursordningen som har lärande i fokus, dvs den som ägde rum innan undervisning blev ett fenomen i förskolan. De skrivningar som vi tittat på där lärande används primärt bidrar till att upprätthålla diskursen där lärande står i fokus. Detta då beskrivningar och formuleringar ofta har epitet som skulle kunna benämnas med undervisning, men detta undviks eller missas. Som vi redan nämnt kan detta ha olika orsaker, t.ex. en osäkerhet kring att använda begreppet eller en vilja att omformulera det vidare. Vad anledningen är kan vi inte fastställa utifrån vår undersökning.

Ansvarsfördelning och undervisning

Det har blivit än mer tydligt för oss att det är förskollärarna som är de ansvariga för att undervisningen planeras och sker. Även om det redan finns skrivet i både läroplanen och skollagen så trycker författarna även på det i dessa lokala styrdokument. Mellan dessa texter råder det en intertextualitet där både läroplanen och skollagen påverkar det som skrivs i de lokala styrdokumenten, då ingen text kan skapas utan att bygga på tidigare texter, vilket enligt Winther Jörgensen och Phillips kallas att en text har en intertextuell kedja (2000, s. 77-79). De är med och dikterar den interdiskursivitet som är möjlig genom författande av de lokala styrdokumenten. Något som även framkommer är att de i och med denna tydligare uppdelning av rollerna inom förskolan finns en risk att det skapas problem inom arbetslagen kring arbetsfördelningen. Detta är något flera av de lokala styrdokumenten verkar ta fasta på genom att både lyfta förskollärarnas roll och ansvar för undervisningen, men även lyfta barnskötarnas viktiga roll i arbetet på förskolan.

(26) "Förskollärare ansvar för att leda de målstyrda processerna i undervisningen".

Detta citat går att utläsa återkommande i ett av de lokala styrdokumenten vi bearbetat, och är slående likt de formuleringar som återfinns i lpfö18. Det är specifikt förskolläraren som ansvarar för att leda de målstyrda processerna i undervisningen (26). Det är också av intresse då andra specifika definitioner av vad undervisning är enligt lpfö 18 inte har återgetts. Ansvarsfördelningen får ta mer plats än andra aspekter av begreppet undervisning. Vi resonerade tidigare kring att undvikandet av begreppet i några av dokumenten skulle kunna bero på en osäkerhet eller en vilja att omformulera det vidare. I detta fallet skulle det kunna bero på att ansvarsfördelningen har stor vikt för hur arbetet ska ta form. Eller också att det antingen är lättare att förstå, eller behöver ännu mer arbete kring implementeringen än andra aspekter av begreppet.

(27) "Ansvarsfördelningen innebär att förskolläraren har ett särskilt ansvar för läroplanens mål och intentioner uppfylls, samt ett ansvar för att leda hela arbetslaget som helhet. Det är en positiv utveckling som välkomnas av förskolan, men det innebär också utmaningar"

Här belyses förskollärarnas ansvar ytterligare, samt även att denne har ansvar för att leda hela arbetslaget vad gäller att uppfylla läroplanens intentioner, där undervisningen är en del. Detta lyfts i framskrivningen som en utveckling vilken anses positiv, samt att den välkomnas av

förskolan. Det beskrivs dock också som att det uppstår utmaningar (27). Här belyses inte vem den välkomnas av eller vem som ser utvecklingen som positiv, det benämns som en allmängiltig uppfattning. Men en intressant parameter är hur denna förändring uppfattas av samtliga inom förskolan, dvs. även de yrkeskategorier som inte får samma befogenheter. Utmaningar som kan tänkas uppstå är t.ex. det förhållande som skapas mellan olika yrkeskategorier inom förskolan, där förskollärarna förväntas ta ett större ansvar och se till att undervisningen blir av i den dagliga verksamheten. Även läroplanen och skollagen betonar förskollärarens ansvar för undervisningen i förskolan, citaten ovan visar på en intertextualitet mellan de olika texterna där de nationella dokumenten kan ses ha påverkan på vilka möjligheter som finns att formulera sig kring begreppet undervisning. Just i detta fall så rör det ansvarsfördelningen. Det råder ett ojämlikt förhållande mellan de olika texterna och de lokala styrdokumentet och dess författare måste hela tiden förhålla sig till läroplanen och skollagen. De måste också ha dem som utgångspunkt när de lokala styrdokumentet formuleras. Tidigare under rubriken kring undervisning lyser med sin frånvaro har vi beskrivit att det verkar finnas utmaningar i några av dessa lokala styrdokument med att använda sig av undervisningsbegreppet endast utifrån de nationella styrdokumentet. Även när det kommer till frågan om ansvarsfördelningen gällande undervisningen så finns det indikationer på att det pågår en liknande utmaning här. Där det är av största vikt att förtydliga för alla aktörer inom förskolan vad som förväntas av de olika yrkeskategorierna. Denna problematik beskrivs i nedan citat (28).

(28) “enheten ska arbeta med att skapa förutsättningar för förskolelärares särskilda ansvar för utbildning och undervisning samt att barnskötarnas betydelse i förskolan lyfts fram och deras roll i undervisningen för att främja barns utveckling och lärande förtydligas. Se över organisationen för att skapa strukturer som främjar detta samt vilken kompetens som finns och hur den kan användas på bästa sätt.”

(29) “Detta betyder att förskolechefen också har ansvar för att skapa förutsättningar för att förskolläraren, i nära samarbete med barnskötarna, ansvarar för undervisningen och att arbetet genomförs enligt riktlinjerna i läroplanen”

Genom att betona att det är viktigt att lyfta fram barnskötarnas roll i förhållande till undervisning (28, 29), speglas de förhållanden som riskerar att skapas mellan de olika yrkesrollerna i och med att förskollärarna har tilldelats det yttersta ansvaret. Detta lyfts även i lpfö 18, där det tryckts på att barnskötarna även är delaktiga i undervisningen (2018, s. 7),

men dock inte i skollagen, där endast förskollärarens roll lyfts. Genom att vara medveten om denna möjliga problematik blir det tydligt att denna kommunikationshändelse är med och påverkar diskursordningen på så sätt att den är med och förhandlar och omförhandlar diskursen kring undervisning. I detta fall diskurser kring hur de olika yrkeskategorierna inom förskolan står i relation till begreppet.

(30) “skapa förutsättningar i organisationen så att förskollärarna kan arbeta med att leda undervisningen på sina avdelningar.”

Vikten av att det skapas goda förutsättningar för att förskollärarna ska få möjligheter att kunna leda arbetet kring undervisningen i förskolan är även det något som lyfts i flera av styrdokumenterna (28, 29, 30). Det förtydligas inte ytterligare vad dessa förutsättningar innebär. Men dessa kommunikationshandlingar bidrar till att forma en diskurs där förskolläraren blir otroligt viktig för undervisningen och ges mera mandat än övrig personal kopplat till denna. Detta är en rörelse som på sätt och vis påminner om hur det ser ut i skolan med läraren som den enskilt ansvarige för undervisningen och skulle kunna tolkas som ett närmande av en skoldiskurs.

(31) “Arbetslaget behöver fundera över sin roll i förhållande till barns lärande och skollagens undervisningsbegrepp”

Här ges en del ansvaret för att förhålla sig till undervisningsbegreppet till varje arbetslag där de själva ska reflektera kring hur deras roller ska se ut kopplat till lärande och undervisning (31). Undervisningen ses mer som ett kollektivt ansvar men de refererar fortfarande till skollagen för själva definitionen av undervisning som målstyrd process, det kan även antas att man tar förskollärarens huvudansvar som given med tanke på hänvisningen till skollagen. Här skulle de förhållanden som skapas kunna bli väldigt viktiga, och som vi nämnt så läggs det mycket kraft i dessa lokala styrdokument på att förtydliga vem och vilka som är en del av att bedriva undervisning. Detta innebär att det är av vikt att se hur det i detta fall kan påverka undervisningens kvalitet hur ansvaret skrivs fram. Då det dels skulle kunna göra att barnskötarnas roll inte ses som viktig för undervisningen och att det därav skulle kunna vara så att kompetens gås miste om. Samtidigt som förskollärarens ansvar är av vikt då denna har en akademisk utbildning och därav är mer lämpad att ta detta ansvar.

De nationella riktlinjer som anfördes via skollagen och läroplanen nämnde vi under tidigare rubrik är ett försök att skapa en förståelse och riktlinjer för undervisningen i förskolan. Detta såg vi utmaningar med, då det dels fanns skillnader i hur långt olika förskolor hade kommit, och även i vilken utsträckning det fanns andra diskurser som inte anammat detta. I detta fall blir det istället synligt att det i viss mån uppstått en mer samstämmig förståelse kring ansvarsfördelningen i relation till undervisningsbegreppet. Vem som ansvarar för undervisningen, dvs. förskolläraren är tydligt. Även om olika förhållanden kring hur detta ansvar ska konkretiseras finns så blir det synligt att det är ett faktum. Däremot så ser vi diskurser som i olika utsträckning lägger vikt kring vilken roll barnskötarna har i förhållande till begreppet, där deras ansvar och roll skrivs fram i några dokument men inte nämns i andra. Det tolkar vi som att några helt anammat förskollärarens ansvar för undervisningen i enlighet med skollagen. Det innebär ett närmande av den skoldiskurs vi lyfte ovan, där läraren/förskolläraren är mer ensamt ansvarig för undervisningen. I andra dokument har kraft istället lagts vid att tydliggöra och även poängtera barnskötarnas roll i relation till undervisningen vilket vi ser som uttryck på att nyansera bilden kring förskolläraren som ensamt ansvarig.

Diskussion och slutsatser

I denna del av uppsatsen kommer vi att föra en diskussion kring vår analys för att sätta vår studies resultat i ett större sammanhang.

Resultatdiskussion

I vår undersökning blir det synligt i de lokala styrdokumenterna att undervisningsbegreppet fortfarande är något som håller på att införlivas i förskolan, samtidigt som det nu är en självklar del av det förskolan behöver arbeta med. Det blir synligt hur det fortfarande pågår ett arbete med att försöka förstå innebörden av vad begreppet betyder i relation till förskolan. Detta knyter an till det resonemang från forskningen där det även trycks på att undervisning i förskolan behöver få bli något eget, för att undvika en skolifiering av förskolan (Nilsson, Lecusay & Alnervik 2018, s. 23-25; Melker, Mellgren & Pramling Samuelsson 2018, s. 82). På samma sätt har vi sett att det även råder samma förhållande kring ansvarsfördelningen av arbetet med undervisningen i förskolan. Där vi ser att det pågår ett aktivt arbete med att

försöka klargöra detta. Enligt vår tolkning så är undvikandet av en skolifiering närvarande samtidigt som det finns en viss dragning mot detsamma, om förskolläraren i detta fall blir enskilt ansvarig och drivande av undervisningen. Däremot så synliggörs det även att det pågår en aktiv diskussion kring barnskötarnas roll i förhållande till undervisningsbegreppet, vilket tyder på att detta är något man försöker undvika.

Vi ser också en dragning åt kunskapsmålshållet, vilket vi inte ser som förenligt med de värderingar som styr och verkar i förskolan. Som Enö pekar på så har det generellt sett varit större ämnesspecifikt fokus i skolan medans förskolan mer arbetat efter en helhetssyn på barnet. Detta har emellertid gjort att det funnits en ständig ambition hos förskolan att positionera sig mot skolan (2005, s. 22-23). Det uppstår en viss problematik med att utvärdera undervisningens kvalitet utifrån hur mycket kunskap barnen har erinrat sig i relation till det som lärts ut. Om detta är fallet så leder högre kunskapsinhämtande hos barnen till en bättre kvalitet på undervisningen, vilket vi ser är en dragning mot kunskapsmål, då det är svårt att i detta fall inte värdera barnens utveckling. Det blir synligt att det kanske inte är förenligt med de diskurser som tidigare styrts förskolan, när det nu i viss mån skett en förskjutning mot det ämnesspecifika. Samtidigt blir det även synligt hur ett undvikande av att använda begreppet undervisning finns. Som Bennet diskuterar så kanske det behövs ett motstånd mot skolifiering som drivs på av verksamheter med yngre barn, samtidigt som det kanske också behövs en öppen syn på att svara upp mot uppsatta mål som kommer från bl.a. samhället och inte ställa sig helt på tvären (2005, s. 14-15). Detta knyter även an till att vi i vår analys såg att de dokument som inte använde sig av begreppet undervisningen istället ofta använde begreppet lärande, även om det hade gått att benämna som undervisning. Förutom att vi tolkar det som ett undvikande av begreppet undervisning, skulle det kunna vara ett motstånd mot den diskurs som kommer med införandet av undervisningsbegreppet i förskolan. Det skulle även kunna vara så att man tror att lärande och undervisning innebär nästan samma sak. En uppfattning som även skolinspektionen såg i sin utredning (2016, s. 6). Dessa två anledningar ser vi båda som möjliga, men det finns även ett mellanting där emellan. Den mellanvägen tänker vi är att man vill distansera sig från begreppet och en eventuell skolifiering genom att inte vilja ta till sig undervisningen, samtidigt som man även tror att begreppen är nästan likvärdiga och på det sättet anser att man uppfyller sitt uppdrag utan att beskriva att man arbetar med undervisning. Däremot så lyfte vi under analysen att det även skulle kunna bero på en osäkerhet kring hanteringen av begreppet, eller också att det är ett tecken på att man fortfarande vill arbeta om det innan implementeringen sker till fullo. Detta skulle även vara förenligt med de resonemang som kommer från forskningen, angående att ett

arbete sker med att göra undervisning i förskolan till något eget och undvika en skolifiering som vi lyfte ovan.

Vidare så blev den relation mellan undervisning och lärande som Biesta diskuterar till viss del synlig i vår analys, där lärande sker hela tiden och således kan ske utan någon yttre påverkan (2013, s. 450-458). Den yttre påverkan i detta fall blir framförallt förskolläraren men även barnskötarna. I de beskrivningar som undvek begreppet undervisning och istället konsekvent använde lärande så såg vi ett mönster av att det i större utsträckning skrevs fram att lärande skulle ske hos barnen utan att läraren nämndes, än i de skrivningar där undervisning förekom. Ett förutbestämt mål var även svårare att se i dokument där undervisning inte nämndes vilken knyter till det Pramling och Wallerstedt lyfter kring relationen mellan lärande och undervisning. Där de skriver att lärande kan ske utan ett förutbestämt mål, beroende på situation, medans undervisning istället syftar till att aktivt försöka skapa förutsättningar för att möjliggöra lärande inom ett *specifikt* mål som redan på förhand är utkristalliserat (2019, s. 18-19). Vi ser även att de olika sätten att skriva fram eller inte skriva fram undervisning skulle kunna ha andra bottnar. Som vi tolkar det skulle det kunna finnas spår av det Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson såg i sin studie, där de beskrev två diskurser med ett spänningsfält mellan krav och status (2017, s. 97-105). Det skulle kunna vara att några av de som författat de lokala styrdokumenterna ser möjligheten med att förtydliga förskollärarens ansvar för barnens lärande, för att således öka statusen på yrket, då framförallt förskollärarens yrke. Andra skulle kunna dra sig för att allt för tydligt skriva ut detta för att undvika lite av den kravbild som kommer med samma förtydligande, dvs. att det inte längre räcker att beskriva det som i termer att det ska finnas möjlighet för barnen att utforska läroplanens olika områden. Nu måste förskolläraren istället se till att en utveckling inom dessa sker. Detta knyter även an till de diskurser vi såg kring ansvarsfördelningen i relation till undervisningen, där det blir tydligt att en stor del av ansvaret i vissa fall läggs på förskolläraren och i andra fall allt ansvar.

Under vår analys blev det även synligt att vad undervisning innebär, beskrivet i hur den tar form var väldigt olika. Ibland likställs undervisning endast med målstyrda processer under specifika tillfällen medans det ibland beskrivs som något mer övergripande i verksamheten. Vi såg även starka intentioner att koppla ihop samt också likställa undervisning med det projekterande arbetssättet. Thulin och Jonsson skriver att undervisning i förskolan är direkt kopplat till den kompetens förskolläraren har i förhållande till att kunna fokusera och avgränsa ett lärandeinhåll i relation till barns perspektiv (Thulin & Jonsson 2018, s. 105). Även om vi inte sett tydliga skrivningar där förskollärarens kompetens adresseras direkt så går

det att dra paralleller till synen på undervisning som sammankopplat med ett projekterande arbetssätt. Det ställer stora krav på den som leder ett sådant arbete att hela tiden lyfta och se olika tillfällen i vardagen som potentiella undervisningstunder och att hela tiden ha i bakhuvudet vilka övergripande mål eller syften som dessa skall styras emot. Melker, Mellgren och Pramling Samuelson menar på att lärandet och leken skall fogas samman för att kunna närma sig målstyrda processer (Melker, Mellgren & Pramling Samuelsson, 2018, s. 82). Att koppla ett projekterande arbetssätt till undervisning kan ses som ett uttryck för att målstyrd process, lärande och lek fogas samman. Det blir dock intressant med de exempel där man väljer att se undervisning som något som endast sker under en specifik del av dagen. Allt annat som sker som är kopplat till lärande vid andra tillfällen ses då inte som undervisning, vilket i princip omöjliggör att bedriva vad som i Lpfö 18 beskrivs som spontan undervisning (Skolverket, s. 7). Det ser vi återigen som ett sätt att närma sig en syn på undervisning som kan hämtas från skolan där undervisningen sker i tydliga block.

Något som dock betonas i flera av de artiklar som vi lyft fram i tidigare forskningsdelen är leken och barnens perspektiv. Dessa två perspektiv lyfts som en viktig del av undervisningen i förskolan (Melker, Mellgren & Pramling Samuelsson 2018, s. 82; Pramling & Wallerstedt 2019, s. 18-19; Jonsson, Williams & Pramling Samuelsson 2017, s. 91-92). Vi har kunnat se att barns perspektiv och ett barnperspektiv varit tydligt, dock så har skrivningar kring lekens koppling till undervisning varit mer frånvarande i de dokument som vi analyserat. Eventuellt kan det vara så att detta redan ses som så självklart att det inte behövs diskuteras eller så kan det vara att den finns en ovilja att undervisning och leken ska kopplas samman. Undervisningen kan ha en lekfull karaktär men det i sig skiljer sig från hur leken kan uppfattas. Wallerstedt och Pramling skriver om lekresponsiv undervisning. De är tydliga med att lekresponsiv undervisning inte betyder att undervisningen ska ha sin grund i leken. De betonar istället att undervisningen behöver en lekfull karaktär där pedagoginiterade aktiviteter behöver vara lekfulla och kopplas ihop med barns tidigare erfarenheter. Men även att undervisningen är intersubjektiv och sker i samspel med mottagaren (2019, s. 18-19). Detta skulle kunna betyda att man vill värna om den fria leken i förskolan och särskilja den från undervisningen även i de lokala styrdokument.

Slutsatser

De framskrivningar av undervisningsbegreppet som vi sett i de lokala styrdokument visat på en tydlig koppling till den definition som anges i antingen skollagen eller Lpfö 18,

framförallt beskrivet som målstyrda processer. Vi såg dock en tydlig ansats till att omformulera och förstå undervisningsbegreppet i relation till förskolan i flera av dokumenten. I några dokument används istället begreppet flitigt vilket tyder på att begreppet redan hunnit omarbetas eller att det redan införlivats som det är. Även olika diskurser kring undervisningens utformning har blivit synliga, gällande om det sker vid specifika tidpunkter eller hela dagen. Ett närmande av skolans kunskapsmål i formuleringar som rör undervisning var också något vi fick syn på. Att några dokument använder begreppet lärande där begreppet undervisning skulle kunna användas framkom också. Detta kan vi inte fastställa orsaken för. Vi såg dock en skillnad kring hur tydligt lärarens ansvar skrivs fram när dessa begrepp används, där det finns en liten tendens att detta förtydligas mer när undervisning används. Att ansvarsfördelningen är viktig i förhållande till undervisning framkom också. Vi såg olika diskurser kring detta, där förskollärares ansvar inom en diskurs fick stå som självklart utan att andra yrkesroller nämndes, medans det i en annan diskurs läggs stor vikt vid att tydliggöra barnskötarnas roll i förhållande till begreppet.

I enlighet med tidigare forskning så har vi sett att det inte finns en enhetlig syn ute i verksamheterna kring begreppet undervisning, tolkningen och förståelsen av begreppet är en process som fortfarande pågår.

Metoddiskussion

Vi ville i denna studie titta på de lokala styrdokument som finns på olika förskolor utifrån den definition som vi tidigare angivit. Majoriteten av de dokument som vi använt i det empiriska materialet har varit så kallade verksamhetsplaner och detta kan ha spelat viss roll i hur resultatet har tagit form. Det bör dock tilläggas att de har varierat både i längd och omfattning där några varit mer långtgående i sina beskrivningar av hur verksamheten skall utformas och på vilken pedagogisk grund den vilar. Vi ser detta som både en styrka och en svaghet i vår studie. En styrka på så sätt att dessa dokument nog är de mest styrande som skapas inom förskolorna, vilket gör att de torde ha en påverkan kring hur undervisningsbegreppet förstås men också omsätts i praktiken. Men det skulle också kunna vara så att beskrivningarna är kortfattade vilket gör att vi inte får en jätteprecis blick kring hur begreppet faktiskt förstås i verksamheten, men detta gör vi heller inte anspråk på.

En fördel med att vi använt lokala styrdokument är även att vi inte haft någon möjlighet att påverka författandet av de lokala styrdokument. Vilket gjort att vi inte kunnat

styra vad som skrivits där, eller heller kunnat göra det synligt för författarna vad vi är ute efter för svar, vilket vi ser som en tillgång vad det gäller tillförlitligheten.

Winther Jørgensen och Philips diskuterar *reflexiviteten* i förhållande till kvalitativa studier. Reflexiviteten handlar om forskarens egen påverkan på studien, och hur man som forskaren är bärare av egna diskurser, dessa är med och påverkar vid konstruktionen av ny kunskap. De lyfter även att man bör vara medveten om de maktrelationer som finns mellan forskare och forskarsubjekt eller objekt. Således bör forskaren vara medveten om den maktposition det innebär när resultatet av forskningen skall tolkas och förstås. De argumenterar dock för att det finns anledning att fästa stor vikt vid forskarens röst, då man som forskare har möjlighet att med grund i sina teorier och metoder skapa en meningsfull och djup annan kunskap kring det som undersöks. Kontentan blir att man som forskare hela tiden behöver vara medveten om sin roll och påverkan under arbetets gång (2000, s. 111-112). Vi har under hela processen i vår studie haft vår egen roll som forskare i åtanke. De diskurser och den förförståelse vi haft vid vårt analysarbete har onekligen haft påverkan på de slutsatser vi funnit. Vi ser däremot inte detta som en svaghet, utan som en styrka. Vår förförståelse kring forskningsfältet (här forskning kring undervisning i förskolan), har gett oss möjlighet att göra en mer djupgående analys av det empiriska materialet än om vi saknat denna.

Vidare forskning

Utifrån de slutsatser som vi kunnat göra i vår undersökning gällande de beskrivningar och framskrivningar kring undervisningsbegreppet så anser vi att det vore intressant att titta närmare på vad det är som formar vår förståelse av begreppet undervisning. Detta skulle vara av intresse att analysera den litteratur som används vid fortbildningar kring hur undervisningen skall förstås och hur den förväntas praktiseras i praktiken. Genom att göra en studie kring detta skulle vi kunna få ökad kunskap kring varför en viss förståelse eventuellt får större fäste än en annan. Det hade även varit intresse att övertid kunna se om det går att se att en viss förståelse av undervisning kommer bli dominerande i den framtida förskolan.

Fortsatt forskning kring ansvarsfördelningen i relation till förskolan skulle även vara möjligt.

Vidare forskning kring hur begreppet undervisning anammas av förskolor som har en specifik pedagogisk inriktning vore intressant, då det skulle vara av intresse att se hur de olika inriktningar som finns förhåller sig till begreppet, t.ex. Reggio Emilia, Montessori m.fl.

En ytterligare studie som våra intressant att göra är en uppföljningsstudie, som om några år undersöker samma sak för att se om en förändring skett.

Referenslista

- Bennet, J (2005). Curriculum issues in national policymaking. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), ss. 5–23. DOI: 10.1080/13502930585209641
- Bergnehr, D. (2019) Barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktörskap - en begreppsdiskussion. *Nordisk tidsskrift för pedagogikk och kritikk*, (5). ss. 49–61. DOI 10.23865/ntpk.v5.1373
- Biesta, G. (2013). Receiving the Gift of Teaching: From ‘Learning From’ to ‘Being Taught By’, *Studies in Philosophy and Education*, 32(5), ss. 449-461. DOI 10.1007/s11217-012-9312-9
- Boréus, K. & Bergström, G. (2018). *Textens mening och makt, metodbok i samhällsvetenskaplig text och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Eidevald, C. & Engdahl, I. (2018). *Barn: Forskning om barn og barndom i norden, (3-4)*
- Jonsson, A. Williams, P. & Pramling Samuelsson, I. (2017). Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande*, 5(1), ss. 90–109.
- Enö, M. (2005). *Att våga flyga: ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet*. Diss. Malmö: Malmö högskola.
- Melker, K. Mellgren E. & Pramling Samuelsson, I. (2018). Undervisning i förskolan, en fråga om att stötta och att skapa gemensamt fokus. *Forskning om undervisning och lärande*, 6(1), ss. 64–86.
- Nilsson, M. Lecusay, R. & Alnervik, K. (2018) Undervisning i förskolan: Holistisk förskoledidaktik byggd på lek och utforskande. *Utbildning och demokrati*, 27(1), ss. 9-32.
- Patel, R. & Davidsson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.

Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2019). Lekresponsiv undervisning – ett undervisningsbegrepp och en didaktik för förskolan. *Forskning om undervisning och lärande* 7(1), ss. 7–22.

Sheridan, S. & Williams, P. (2018). *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Skolinspektionen (2016). *Förskolans pedagogiska uppdrag – om undervisning, lärande och förskollärares ansvar*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektionen (2018). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan*. Stockholm: Skolinspektionen.

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

Thomassen, M. (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis: introduktion till vetenskapsfilosofi*. Malmö: Gleerups utbildning.

Thulin, S. & Jonsson, A. (2018) Undervisning i förskolan – Om möjligheter att integrera förskolans bildningsideal med nya uppdrag. *Barn: Forskning om barn og barndom i nordn*, (3-4), ss. 97-108. DOI 10.5324/barn.v36i3-4.2899

Vallberg Roth, A. (2020) What May Characterise Teaching in Preschool? The Written Descriptions of Swedish Preschool Teachers and Managers in 2016, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), ss. 1-21. DOI: 10.1080/00313831.2018.1479301

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet

Wennberg Barlebo, S. (2010). *Socialkonstruktivism: Positioner, problem och perspektiv*. Malmö: Liber

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

Bilagor

Bilaga 1

Redogörelse för fördelning av citat från de olika dokumenten

Dokument 1 Verksamhetsplan:

“Dessutom står förskolan inför utmaningen att formulera hur den ska förhålla sig till begreppet undervisning. Förväntningarna kommer från olika håll och kan ibland upplevas motstridiga eller otidsenliga. Inte minst har förskolan höga förväntningar internt”

“hur och när bedrivs undervisning i förskolans dagliga verksamhet?”

“hur och när bedrivs undervisning i förskolans dagliga verksamhet?”

“Hur kan förskollärarna tillsammans med ledningen bidra till att skollagens undervisningsbegrepp kopplas ihop med ett utforskande arbetssätt?”

“Vi har en organisation som stödjer begreppen utbildning och undervisning”

“Ansvarsfördelningen innebär att förskolläraren har ett särskilt ansvar för läroplanens mål och intentioner uppfylls, samt ett ansvar för att leda hela arbetslaget som helhet. Det är en positiv utveckling som välkomnas av förskolan, men det innebär också utmaningar”

“Detta betyder att förskolechefen också har ansvar för att skapa förutsättningar för att förskolläraren, i nära samarbete med barnskötarna, ansvarar för undervisningen och att arbetet genomförs enligt riktlinjerna i läroplanen”

Dokument 2 Verksamhetsplan:

“Fortsatt arbete med att implementera den nya läroplanen kopplat till undervisning och pedagogiskt ledarskap.”

“I olika undervisningssituationer kan barnen uttrycka sina funderingar och utveckla sina tankar om att livssituationen kan se olika ut”

“Den pedagogiska miljön och utomhusmiljön är utformad med utgångspunkt från läroplanens lärområden [...]”

“Förskollärare ansvar för att leda de målstyrda processerna i undervisningen”.

Hur kan förskollärarna tillsammans med ledningen bidra till att skollagens undervisningsbegrepp kopplas ihop med ett utforskande arbetssätt?”

“Arbetslaget behöver fundera över sin roll i förhållande till barns lärande och skollagens undervisningsbegrepp”

Dokument 3 Verksamhetsplan:

“Vi kommer utgå från ett hela dagen perspektiv som grund för att pröva och ge innebörd åt begreppen utbildning och undervisning”

“Dagstruktur för utbildningen – [...] Block 3 – undervisning, projekterande arbetssätt”

“Organiserar så att det finns en balans mellan undervisningen och utbildningen där vi tänker att projekterandet är en didaktisk planerad undervisning som utgår från pedagogisk dokumentation, styrdokument, barns inflytande och delaktighet. Ordet utbildning förstår vi som det som sker under hela dagen och där det ska finnas en genomtänkt organisation som stödjer flödet mellan det planerade, oplanerade och omsorg och lek.”

Dokument 4 Pedagogiska ställningstaganden:

“Pedagogerna behöver undersöka vilket fokus undervisningen ska ha.”

”Undervisningen i projekten utgår från barnens reflektioner och har ett tydligt syfte kring det barnen ska få ett kunnande om.”

“För att utvärdera undervisningens kvalitet och skapa goda villkor för lärandet behöver barnets utveckling och lärande följas, dokumenteras och analyseras i förhållande till vad utbildningen erbjuder”

”I slutsatserna från föregående läsår ser vi att barnens intressen och erfarenheter till viss del ligger till grund för hur undervisningen och miljön utformas på våra enheter. På vilket sätt pedagogerna är delaktiga i barnens lek varierar mellan olika arbetslag.”

“Förskollärare ansvarar för att leda de målstyrda processerna i undervisningen, i projektarbeten såväl som övriga aktiviteter”

”Undervisningen i projekten utgår från barnens reflektioner och har ett tydligt syfte kring det barnen ska få ett kunnande om.”

“För att utvärdera undervisningens kvalitet och skapa goda villkor för lärandet behöver barnets utveckling och lärande följas, dokumenteras och analyseras i förhållande till vad utbildningen erbjuder”

Dokument 5 Verksamhetsplan:

“Genom att skapa en undervisningsmiljö där det är lätt att mötas i mindre grupper, så får barnen tillfälle att kommunicera och föra dialoger. Här har pedagogerna en viktig roll genom att vara nära och vägledande. [...] Pedagogerna ska presentera och introducera undervisningsmiljön och ha ett medvetet förhållningssätt och finnas med i leken och aktiviteterna.”

“Varje barn i [...] förskolor möts av undervisningsmiljöer där organisation/struktur, material och pedagogernas förhållningssätt återspeglar läroplanens intentioner.”

“Pedagogerna inventerar och utvecklar undervisningsmiljön utefter barngruppens behov”.

“Utifrån verksamhetsplanen 2020 kommer ledningen att skriva en utbildningsplan som respektive arbetslag får formulera i en undervisningsplan.”

Dokument 6 Verksamhetsplan:

“Vi arbetar projekterande i mindre grupper under så stor del av dagen som möjligt. Barnens delaktighet, intressen och nyfikenhet ger riktning i projekten. Pedagogerna är medforskare som utmanar barnens läroprocesser samt tillvaratar lusten till lek. Ett kooperativt lärande skapar gemenskap och tillit till den egna och gruppens förmåga.”

Dokument 7 Verksamhetsplan:

“Barnen får möjlighet att utveckla förmågor och undersöka läroplanens olika områden i årslånga projekt.”

“Konkretisera arbetet med målstyrda processer och synliggöra barnens förändrade lärande.”

“projektarbetet är ett ypperligt verktyg att använda sig av för att utveckla förmågor gällande kunskap, lärande, personlig utveckling och social samvaro. Under detta arbete betonas pedagogernas viktiga roll som förebilder.”

“enheten ska arbeta med att skapa förutsättningar för förskolelärares särskilda ansvar för utbildning och undervisning samt att barnskötarnas betydelse i förskolan lyfts fram och deras roll i undervisningen för att främja barns utveckling och lärande förtydligas. Se över organisationen för att skapa strukturer som främjar detta samt vilken kompetens som finns och hur den kan användas på bästa sätt.”

“skapa förutsättningar i organisationen så att förskollärarna kan arbeta med att leda undervisningen på sina avdelningar.”

Informationsbrev vid insamling av material



Stockholm 10/3–2020

Hej!

Vi är studenter på ett av förskolläraryrkesprogrammen vid Södertörns högskola. Denna sista termin på utbildningen skriver vi ett examensarbete som omfattar en mindre undersökning som är relevant för förskolans praktik och vårt kommande yrke som förskollärare. Studien kommer att handla om att analysera lokala styrdokument med blicken på undervisning i förskolan. Med lokala styrdokument menar vi verksamhetsplaner, pedagogiska ställningstaganden eller andra lokalt författade dokument som syftar till en pedagogisk verksamhetsutveckling.

För att samla in material till studien skulle vi vilja ta del av de lokala styrdokument som ni använder er av i er verksamhet. Dvs. de dokument som stämmer överens med vår beskrivning ovan.

Genomförandet av uppsatsen är reglerat av etiska riktlinjer som rör tystnadsplikt och anonymisering. Detta betyder att verksamhetens identitet inte får avslöjas, vilket innebär att det inte kommer gå att spåra de lokala styrdokument till de förskolor som bidrar till vår undersökning samt att författarna av dokumenten såklart kommer förbli anonyma. Det insamlade materialet avidentifieras och inga register med personuppgifter kommer att upprättas. Materialet kommer inte att användas i något annat sammanhang utan bara i det egna analysarbetet. Enligt Lärarutbildningens rutiner förstörs materialet efter avslutad utbildning. Den färdiga uppsatsen kommer sedan att publiceras digitalt genom publikationsdatabasen DiVA.

Med detta brev vill vi be om ert medgivande för er verksamhets deltagande i studien genom att maila oss era lokala styrdokument. All medverkan i studien är frivillig och kan avbrytas när som helst, även efter att materialinsamlingen har påbörjats. Men vi är hemskt tacksamma om ni vill delta, så vi får in det material vi behöver för att genomföra vår undersökning.

Kontakta gärna mig eller min handledare för ytterligare information!

Vänliga hälsningar,

David Wallander & Carl Waite

Mail:

David02.sundstrom@student.sh.se

Carl01.waite@student.sh.se

Handledare
Marie Hållander
Mail: Marie.hallander@sh.se
Södertörns högskola