

”Alla medvetna handlingar som leder till att någon lär sig är en typ av undervisning.”

– en diskursanalytisk studie om förskollärares uppfattningar om undervisning i förskolans kontext

*”All conscious actions that result in someone learning
is a kind of teaching”
–a discourse analytical study on preschool teachers'
perceptions of teaching in the preschool context*

Marie Norén

Handledare: Lina Söderman Lago
Examinator: Birgitta Plymoth

Sammanfattning

Förskolan och dess uppdrag har under de senaste decennierna varit föremål för diskussion och förändring. Så även förskollärares roll i förskolans utbildning och undervisning. I Läroplan för förskolan, Lpfö18, har begreppet undervisning skrivits in, vilket inneburit att förskollärare börjat diskutera och formulera hur undervisning kan förstås i förskolans kontext.

I denna uppsats har jag genom en diskursanalytisk studie analyserat hur förskollärare genom sin språkliga framställning artikulerar diskurser om förskolans undervisning. Med min studie vill jag bidra till kunskapandet om hur undervisning i förskolan kan beskrivas och förstås, som en av många olika förståelser. Analysen grundar sig på data från fokusgrupper och intervjuer.

I analysen synliggjordes diskurser inom områden som undervisningens kännetecken, barnsyn, innehåll, pedagogisk miljö, lek och förskolläraryrollen. Studien visar att några diskurser är mer stabila än andra, som exempelvis barnsyn och den pedagogiska miljön. Andra diskurser, som den medvetna och kollaborativt utforskande undervisningen, utmanas av diskursen om den förmedlande undervisningen.

Nyckelord

Förskola, undervisning, förskollärare, diskursanalys

Innehållsförteckning

SAMMANFATTNING	2
NYCKELORD	2
1. INLEDNING	5
1.1 EN NY LÄROPLAN OCH ETT FÖRTYDLIGAT UNDERVISNINGSUPPDRAG	7
2. PROBLEMFORMULERING	8
3. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	9
3.1 SYFTE	9
3.2 FRÅGESTÄLLNINGAR	9
4. UTBILDNING OCH UNDERVISNING I FÖRSKOLAN.....	9
5. TIDIGARE FORSKNING OM UNDERVISNING I FÖRSKOLAN	10
5.1. UNDERVISNING I FÖRSKOLAN OCH HUR DEN KAN FÖRSTÅS	11
5.2. UNDERVISNING – RELATIONELLA, INTERAKTIVA OCH KOMMUNIKATIVA PROCESSER	13
5.3. UNDERVISNING – MÅLSTYRDA PROCESSER	15
6. METOD OCH GENOMFÖRANDE.....	17
6.1. URVAL OCH URVALSPROCESS	17
6.2. METODER FÖR INSAMLING AV DATA	18
6.3. GENOMFÖRANDE AV DATAINSAMLING	20
7. DISKURSANALYS SOM PERSPEKTIV OCH ANALYSVERKTYG	20
7.1. DISKURS– EN DEFINITION	21
7.2. DISKURSANALYS – DISKURSTEORI	21
7.3. SPRÅKETS BETYDELSE INOM DISKURSANALYSEN	22
7.4. MAKT	23
7.5. DISKURSTEORI OCH CENTRALA ANALYSBEGREPP.....	23
8. TROVÄRDIGHET, ÖVERFÖRBARHET OCH PÅLITLIGHET	25
8.1. TROVÄRDIGHET	25
8.2 ÖVERFÖRBARHET	26
8.3 PÅLITLIGHET	26
9. METODREFLEKTION	26
10. BEARBETNING OCH ANALYS.....	27
10.1. OBSERVATÖRSROLLEN OCH DESS PÅVERKAN PÅ STUDIEN	28
10. 2. FORSKNINGSETISKA PRINCIPER	29
11. REGGIO EMILIAS PEDAGOGISKA FILOSOFI	30
12. RESULTAT	31
12. 1. KNUTTECKEN.....	31
12. 2. 1: A KNUTTECKNET: MEDVETENHET.....	31
12.3. 2: A KNUTTECKNET: MENINGSFULLHET	34
12.4. 3:E KNUTTECKNET: FÖRMEDLING	36
12.5. 4: E KNUTTECKNET: BARNET	37
12.6. 5:E KNUTTECKNET: (UNDERVISNINGENS) INNEHÅLL	39
12.7. 6: E KNUTTECKNET: PEDAGOGISK MILJÖ OCH MATERIAL	41
12.8. 7:E KNUTTECKNET: LEK.....	43
12.9. 8:E KNUTTECKNET: FÖRSKOLLÄRARROLLEN	45

13. SAMMANFATTNING	46
14. DISKUSSION	47
14.1. DEN MEDVETNA UNDERVISNINGEN	47
14.2. UNDERVISNING OCH INNEHÅLL	49
14.3. UNDERVISNING OCH LEK.....	50
14.4. FÖRSKOLLÄRARENS ROLL I UNDERVISNINGEN	51
14.5. REGGIO EMILIA-DISKURSENS SPÅR.....	52
15. METODDISKUSSION	53
16. FÖRSLAG PÅ VIDARE FORSKNING	54
17. SLUTORD	54
REFERENSER	56
BILAGOR	60
MISSIVBREV TILL FÖRSKOLLÄRARE	60
INTERVJUGUIDE.....	61

1. Inledning

I ett större rum på en treårsavdelning är en projektor riggad och en projicering från en Youtube-video, *Den flygande holländaren*, syns på rummets ena vägg. Barn strosar in i rummet och slår sig ner på en stor, mjuk matta på golvet framför väggen. En förskollärare kommer in i rummet, välkomnar barnen, drar för gardinerna och mörklägger rummet med orden: ”teatern kan börja”. Ytterligare en förskollärare kommer in i rummet och introducerar förmiddagens sammankomst genom att sätta in barnen i handlingen i operan *Den flygande holländaren*. Förskolläraren bjuder in barnen i samtal genom att ställa frågor om det som sker i föreställningen, fråga om barnens tolkningar och bekräftar det som sägs genom att svara jakande, upprepa barnens svar och gå in i dialog med barnen. Vissa scener ses om flera gånger när barnen visar extra intresse eller har frågor om det som sker. Då och då gör förskolläraren barnen extra uppmärksamma på något. Det kan vara en förändrad rytm, ett instrument eller en känsla som uttrycks. När huvudkaraktären Sentas namn syns i text pausar förskolläraren videon och uppmärksammar barnen på bokstäverna och det skrivna ordet. När videon är slut frågar förskolläraren:

”Hur gick det sen, vad tror du? Undrar vad som händer nu när det tog slut?”

En annan version av ”Den flygande holländaren” sätts på och förskolläraren ber barnen att uppmärksamma hur den slutar. Vad skiljer de båda föreställningarna åt? Ett intensivt samtal mellan barnen och förskollärarna sätts igång. När samtalet avslutats och projektorn stängts av säger ett barn: ”Nu ska vi rita!” Barnen bjuds in till ateljén, slår sig ner runt bordet, får papper och en svart penna.

Förskolläraren läser barnens kommentarer från äldre teckningar i samma tema och därefter erbjuds barnen att rita hur de tänker att det gick sen i *Den flygande holländaren*.

I förskolans dans- och musikrum tar två barn fram varsin trumma, börjar trumma och jamar rytmen som katter. Förskolläraren uppmärksammar detta, går in i rummet och placerar sig nära barnen. Efter en liten stund tar förskolläraren fram en gitarr, startar en rytm på keyboard och sätter sig med barnen. De börjar spela och sjunga tillsammans. När sången är slut säger förskolläraren:

”Jag har ett förslag, ska vi prova att sjunga och spela ledset, spela i moll?”

Barnen ropar ja och sången utforskas i moll och hur det blir att sjunga ledset.

Förskolläraren ökar tempot och använder samtidigt begreppet *snabb* och att *tempot* i sången ändras. Efter en stund ger förskolläraren ett nytt förslag: ”Ska vi

prova att spela sången i en ny takt, samba?” Barnen accepterar erbjudandet och sambarytmen undersöks.

Ovanstående situationer är hämtade från en förskola och skulle kunna illustrera ”målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden”, d.v.s. Skollagens (SFS 2010:800) definition av undervisning, eftersom förskolläraren iscensätter situationer där barnen på ett lekfullt och utforskande sätt får skapa nya erfarenheter, kommunicera, vara delaktiga och känna samhörighet i en grupp.

I de inledande exemplen riktar förskolläraren barnens uppmärksamhet mot ett innehåll som lutar sig mot ett eller flera läroplansmål genom att iscensätta aktiviteter för barnen, stötta genom frågor och material, samt göra barnen delaktiga i undervisningen. Detta går i linje med Läroplan för förskolans, Lpfö18 (Skolverket, 2018, s. 7) skrivning ”undervisning innebär att stimulera och utmana barnen med läroplanens mål som utgångspunkt och riktning, och syftar till utveckling och lärande hos barnen.”

I den andra, beskrivna spontana undervisningssituationen hakar förskolläraren i en barninitierad lek. Förskolläraren använder sig av en rad olika strategier för att närma sig och skapa tillträde till barnens lek. Corsaro (2003, ss. 42) beskriver hur barn skapar tillträde till pågående lek genom olika strategier, vilka han benämner som *access strategies*. Här använder jag mig av begreppen *access strategies* för att beskriva hur förskolläraren hakade i den pågående leken och använde den i en undervisningssituation.

Först läser förskolläraren av situationen genom att placera sig i lekens närhet: Vad är det som pågår? Efter att ha skapat sig en förståelse av vad leken går ut på tar förskolläraren fram en gitarr och visar därmed att hen kan bidra med något till leken. Därmed släpps förskolläraren in i barnens lek. Corsaro (2003, ss. 42) menar att barn använder sig av en rad strategier när de vill kliva in och delta i en pågående lek med kamrater. Det första steget, som även förskolläraren tog, är att barnet placerar sig fysiskt nära den pågående leken för att därigenom kunna läsa av lekens innehåll, regler och struktur. Corsaro (2003, s. 42) kallar detta steg för ”*nonverbal entry*”. Ibland rör sig barnet runt leken, vilket benämns ”*encirclement*”. Härigenom får barnet, och i denna situation även förskolläraren, kunskap om vad som krävs för att kunna delta i eller bidra till leken, exempelvis med ett föremål eller en idé.

I läroplanen (Skolverket, 2018, s. 8, ss. 13) står att den aktiva närvaron i eller utanför leken av någon i arbetslaget kan främja lekens utveckling. Därför vågar jag påstå att den spontana undervisningen i exemplet ovan också fyller Skollagens (SFS 2010:800) kriterium för undervisning som en målstyrd process som syftar till utveckling och lärande hos barnen. Vidare står i Läroplan för förskolan (Skolverket, 2018, s. 7) att undervisningen ska utgå ifrån ett innehåll som både är planerat och som uppstår spontant, eftersom barn utvecklas och lär hela tiden.

De inledande exemplen och den följande beskrivningen av deras innehåll får illustrera en del av förskollärares uppdrag i relation till förskolans styrdokument, som exempelvis Skollagen (SFS 2010:800) och Lpfö18 (Skolverket, 2018).

1.1 En ny läroplan och ett förtydligat undervisningsuppdrag

Förskolan och dess uppdrag har under de senaste decennierna varit föremål för diskussion och förändring. Så även förskollärares roll i förskolans utbildning och undervisning. Fram till 1996 tillhörde förskolan socialdepartementet och sågs som ett familje- och socialpolitiskt ärende. 1996 togs förskolan över av utbildningsdepartementet och förskolan blev en del av utbildningsväsendet (Eidevald och Engdahl, 2018, s. 86). Syftet var, enligt regeringens proposition inför den nya skollagen 2010, att befästa förskolans pedagogiska uppdrag (Prop. 2009/10:165, s. 212). Förskolan blev då den första skolformen barnet möter inom det svenska utbildningsväsendet.

1998 fick förskolan en egen läroplan, Lpfö98, och lärandet hamnade, enligt Eidevald och Engdahl i fokus (2018, ss. 86). Under åren som gått har läroplanen reviderats 2010 och 2016. Revideringarna 2010 förstärkte skrivningar inom målområdena språk, matematik, naturvetenskap och teknik, samt krav på ett systematiskt kvalitetsarbete. Revideringen av läroplanen 2016 syftade till att nå en samstämmighet mellan de olika läroplanernas skrivningar om samverkan och övergång mellan olika skolformer.

År 2010 hamnade förskolan under Skollagen (SFS 2010:800) och begrepp från skolan fördes in i förskolan. Två sådana begrepp är utbildning och undervisning (Nilsson, Lecusay, Alnervik och Ferholt, 2018, s. 109). Trots att begreppen utbildning och undervisning fanns i Skollagen (SFS 2010:800) redan 2010, kom de inte med i Läroplanen för förskolan, Lpfö 98/16, förrän nu i den senaste revideringen, Lpfö18 (Skolverket, 2018). Formuleringen i

Lpfö18 lyder: ”undervisning innebär att stimulera och utmana barnen med läroplanens mål som utgångspunkt och riktning, och syftar till utveckling och lärande hos barnen.”

Undervisning är ett begrepp som inte använts inom den förskoleenhet där jag är verksam förskollärare och ateljérista. Inom kollegiet har vi pratat om barnsyn, kunskapssyn, lärande, lärandesituationer, verksamhet, projekt, tema, aktiviteter, material, iordningsställande av miljöer, utmaningar, erbjudanden och uppgifter till barnen, men utan att nämna begreppet undervisning. Även Eidevald och Engdahl (2018, s. 35) nämner ett antal begrepp som har använts och används fortfarande för att beskriva det som sker i förskolan, exempelvis verksamhet, arbete, projekt, temaarbete, lek, omsorg och skapande. I den första läroplanen för förskolan användes begreppet verksamhet om förskolans pågående processer och aktiviteter. Detta går också i linje med vad Thomas, Warren och deVries (2011, s. 71) fann i sin studie när de tittade på den australiensiska läroplanen för förskolan, Early Years Learning Framework. Ordet undervisning användes vid något enstaka tillfälle i texten, men representerades av andra ord som exempelvis utmaning (challenge), samkonstruera (co-constructing), stöttning (scaffolding), samarbete (collaborating) och stödjande (supporting).

2. Problemformulering

Så träder nu en reviderad Läroplan för förskolan, Lpfö18 (Skolverket, 2019) i kraft den 1 juli 2019 och i denna finns begreppen undervisning och utbildning framskrivna. I Lpfö18 finns också ett förtydligt ansvar för förskollärare vad gäller undervisning. Detta ledde till att jag blev nyfiken på hur undervisning i förskolan kan förstås av yrkesverksamma förskollärare, eftersom förskolan inte har samma undervisningskontext som skolan. Mitt intresse riktades också mot hur förskolans utbildnings- och undervisningspraktik framställs språkligt av yrkesverksamma förskollärare och vilka diskurser som konstrueras, eftersom vi använder oss av olika ord och begrepp med vilka vi beskriver vår pedagogiska praktik.

Då blev min fundering: hur beskriver förskollärare undervisning i förskolan, vilka begrepp görs centrala? Jag var också nyfiken på hur förskollärarna talade om undervisning i relation till lek och den pedagogiska miljön. Det är förskollärarna som ansvarar för undervisningen och därför blir det intressant att undersöka hur deras språkliga yttringar konstruerar diskurser om förskolans undervisning och den egna rollen, i relation till policydokumenten.

3. Syfte och frågeställningar

3.1 Syfte

Genom en diskursanalytisk studie analysera hur förskollärares språkliga framställning skapar diskurser om förskolans undervisning. Med min studie vill jag också bidra till kunskapandet om hur undervisning i förskolan kan beskrivas och förstås, som en av många olika förståelser.

3.2 Frågeställningar

1. Hur beskriver förskollärarna undervisning?
2. Vilka begrepp (knuttecken) görs centrala i förskollärarnas tal om undervisning?
3. Vilka diskurser om förskolans undervisning synliggörs i förskollärarnas språkliga framställning om denna?

4. Utbildning och undervisning i förskolan

I förra avsnittet definierades begreppet undervisning utifrån Skollagen (SFS 2010:800) och Läroplan för förskolan (Skolverket, 2018). Förskolan är en skolform som har ett helhetsuppdrag där utbildning, omsorg, demokratisk fostran, lek och undervisning ingår. Därför är det även viktigt att definiera förskolans utbildningsbegrepp. I detta avsnitt beskrivs utbildnings- och undervisningsbegreppet utifrån ett teoretiskt ramverk för att skapa en förståelse för vad dessa begrepp står för.

Förskolans *utbildningsuppdrag* består av omvårdande, fostrande, lärande och lekfulla aktiviteter, som återfinns varje dag i förskolans pedagogiska praktik och vardag. Förskolans utbildning bygger på en helhetssyn av utveckling, lärande, lek och omsorg, s.k. EDU CARE (education and care). Viktiga komponenter i utbildningen är omsorg, lek, demokratifostran, estetisk och skapande verksamhet, samt undervisning (Eidevald, Engdahl, Frankenberg, Lenz Taguchi och Palmer, 2018, ss. 81). I Skollagen (SFS 2010:800) definieras utbildning som ”den verksamhet inom vilken undervisning sker utifrån bestämda mål”.

I Läroplan för förskolan, Lpfö18 (Skolverket, 2018, s. 6) beskrivs att utbildningen ska lägga grunden för ett livslångt lärande och vara trygg, lärorik och rolig för varje enskilt barn. Förskolans utbildning ska utgå ifrån ett helhetsperspektiv på barn och deras behov, samt utgöra en helhet av omsorg, utveckling och lärande.

Undervisning är en komponent i förskolans utbildning (Eidevald et al., 2018, s. 83), vilket innebär att utmana och stimulera barnen med utgångspunkt i läroplanens mål. Undervisningen

ska syfta till utveckling och lärande hos barnen, samt utgå ifrån ett innehåll som antingen är planerat eller uppstår spontant då barns utveckling och lärande sker hela tiden (Skolverket, 2018, s. 7). I Läroplanen (Skolverket, 2018, s. 7) står att både planerad och spontan undervisning ska genomföras i förskolan, vilket Eidevald och Engdahl (2018, s. 18) också lyfter. I den spontana undervisningen, där förskolläraren skapar en undervisningssituation av det som uppstår i stunden, kan exempelvis samband och sammanhang lyftas fram. De två exemplen i inledningen kan illustrera planerad och spontan undervisning.

Förskolläraren är ansvarig för det pedagogiska innehållet i undervisningen och för att det målinriktade arbetet ska främja barnens utveckling och lärande, vilket regleras i Skollagen §13 och § 15 (SFS 2010:800) där det också framgår vem som är behörig att undervisa:

Endast den som har legitimation som lärare eller förskollärare och är behörig för viss undervisning får bedriva undervisningen (SFS 2010:800).

En legitimerad lärare eller förskollärare har ansvar för den undervisning som han eller hon bedriver (SFS 2010:800).

Dessa skrivningar innebär att förskolläraren har ett särskilt ansvar för utbildningen och undervisningen inom förskolan. I ett arbetslag ingår också barnskötare och ibland kan även andra yrkeskategorier som ateljéristor, dramapedagoger och specialpedagoger förekomma. Alla i arbetslaget medverkar i undervisningen, även om förskolläraren är ansvarig (Skolverket, 2018, s. 7). Jag har valt att referera till förskollärare, eftersom det är denna yrkesgrupp studien intresserar sig för.

Vad vet vi hittills om undervisningsbegreppet i förskolans praktik? För att ge läsaren en introduktion ger nästa kapitel ett urval av den forskning som gjorts om undervisningsbegreppet i förskolan.

5. Tidigare forskning om undervisning i förskolan

Under den senaste tiden har svenska forskare studerat undervisning i förskolan, hur den kan förstås och dess innehåll. Även förskollärares kompetens, roll och ansvar i relation till förskolans undervisning har studerats. Min studie riktar sig mot hur undervisningsbegreppet i förskolans praktik språkligt framställs av förskollärare. Därför har jag i forskningsöversikten sökt och använt mig av vetenskapliga texter som diskuterar och problematiserar undervisningsbegreppet.

5.1. Undervisning i förskolan och hur den kan förstås

Undervisningssituationer i förskolans praktik ser olika ut beroende på vem som undervisar, vilket perspektiv på undervisning och lärande som används, samt i vilket sammanhang undervisningen sker. Hedefalk (2015, s. 75) delar upp undervisning i tre olika traditioner, vilka påverkar hur den planeras och iscensätts.

Den första undervisningstraditionen är den *faktabaserade* inom vilken det viktigaste är att barnen lär sig fakta om olika ämnen och det är förskollärares ansvar att se till att barnen får och lär sig ”rätt” fakta.

Den andra undervisningstraditionen är den *normerande*, där värderingarna i förväg är bestämda. Barnen ska lära sig att handla enligt de normer som definierats, exempelvis förskolans regler eller moraliska normer. Om undervisning sker ur detta perspektiv, problematiseras inte normer och värderingar eller den fakta som undervisningen riktar sig mot.

I den tredje undervisningstraditionen lyfts ett pragmatiskt perspektiv och en *pluralistisk* undervisningsprincip. Här ställs olika normer och värderingar mot varandra, olika perspektiv på ett problem lyfts fram. Barnen förväntas vara och gör delaktiga i värderandet av problem, handlingar och normer (Hedefalk, 2015, ss. 75). Ett viktigt syfte med den pluralistiska undervisningen är att barnen ska utveckla sin kritiska handlingsförmåga och bli trygga med att diskutera motstridiga tankar och idéer.

I det pragmatiska perspektivet på undervisning och lärande, ses lärandet som en öppen process som pågår i en social kontext (Caiman, 2015, s. 29). Människan är i ett ständigt görande och omgivningen svarar på hennes handlingar. Genom sitt handlande skaffar sig människan nya erfarenheter, vilka i sin tur reaktualiseras och transformeras i nya sammanhang. När förskolan erbjuder och iscensätter olika typer av utforskande aktiviteter för barnen skaffar de sig en utökad handlingsrepertoar genom erfarenheterna de gör. Caiman (2015, s. 31) menar att lärande sker genom att utifrån nya syften handla på nya sätt genom att använda sig av sina tidigare erfarenheter. Förskolan kan då liknas vid ett relationellt potentialitetsfält där barn och pedagoger rör sig runt och utforskar i den pedagogiska miljön. Genom den utforskande rörelsen skapas en dynamisk interaktion mellan barn, pedagoger, miljö och material (Dahlberg och Elfström, 2014, s. 284). Miljöns innehåll, som exempelvis

personer, estetiskt material, skriftspråkliga tecken, barnens bilder, sång och drama går i dialog med barnens subjektivitet, men också omvänt med miljöns subjektivitet. Barnen skapar etiska, kognitiva och estetiska förbindelser till miljön med dess innehåll och material, vilket stöttar barnen i deras subjektskapande (Caiman, 2015, s. 31; Dahlberg och Elfström, 2014, s. 284).

Enligt Nilsson, Lecusay och Alnervik (2018, s. 18) utgår de sociokulturella teorierna om lärande från demokratiska värden och lägger vikt på flerstämmighet. Undervisningen bygger på aktivt avsiktligt lärande, vilket kännetecknas av förundran (över något), ”having a point of wonder” och att förskolläraren förbereder situationer som bidrar till barnens förundran och triggjar igång ett utforskande. Barnens delaktighet är central och de ses som bidragare till undervisningen och lärandet.

De sociokulturella teorierna och en nytolkning av Vygotskijs teorier, har enligt Nilsson, Lecusay och Alnervik (2018, s. 19) bidragit till det förskoledidaktiska förhållningssätt som lyfter fram barnens intressen, autentiska frågor och erfarenheter och utifrån dessa designar och iscensätter utforskande projekt, s.k. *progettazione*. Inom detta perspektiv ses lärande som rhizomatiskt och rör sig i olika riktningar. Det kollektiva lärandet är den högsta formen av lärande och barn är producenter av sina egna teorier som ska respekteras. I undervisningen som består av ett projekterande pågår flera processer samtidigt på olika nivåer. Det kan vara planerade eller spontana undervisningssituationer, i ständig dialog mellan barn och förskollärare. Undervisningen kännetecknas således av en dynamisk och kommunikativ process. Detta didaktiska förhållningssätt har bl. a. hämtat sin inspiration från Reggio Emilias pedagogiska filosofi (Nilsson, Lecusay och Alnervik, 2018, s. 19).

Nilsson, Lecusay, Alnervik och Ferholt (2018, s. 111) lyfter fram två olika perspektiv att se på lärande inom förskolan. Det ena är en multidimensionell syn på lärande, vilken går i linje med det pragmatiska och sociokulturella perspektivet som beskrivs ovan av Caiman (2015), Dahlberg och Elfström (2014), samt Nilsson, Lecusay och Alnervik (2018). Inom detta perspektiv ses lärandet rhizomatiskt, som en dynamisk rörelse. Det andra perspektivet är en linjär syn med tonvikt på barns kognitiva kunskapsutveckling. Inom den linjära synen sker lärandet i en bestämd ordning och med förutbestämda mål. Nilsson et al. (2018, s. 111) placerar in den linjära synen på lärande inom området skolförberedande med krav på barns kognitiva och akademiska kunskapsutveckling. Hit hör också det utvecklingspedagogiska perspektivet. Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson (2013, s. 38) menar att grunden i ett utvecklingspedagogiskt perspektiv är relationell där barns interaktion med sin omvärld

(både människor och ting) och vad de erfar är avgörande för vilken kunskap de utvecklar. För att barnet ska lära sig om något behöver förskolläraren rikta barnets uppmärksamhet mot det område där man vill att barnet ska utveckla ett kunnande. Det handlar om att synliggöra ett lärandeobjekt för barnet och här är interaktionen och kommunikationen mellan barn, förskollärare och lärande objekt viktig, enligt Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson (2013, s. 38).

I diskussionen om undervisningsbegreppet framträder alltså två linjer om hur Skollagens (SFS 2010:800) definition på undervisning som målstyrda processer ska tolkas. Där å ena sidan kritik riktats mot alltför mycket lyssnande på barnens erfarenheter och intressen som styrande av undervisningen, eftersom barn då endast sätts i relation till de egna erfarenheterna och inte ställs inför ett lärandeobjekt som förskolläraren väljer utifrån läroplanens mål. Å andra sidan betonas vikten av att barn i processer av meningsskapande behöver få ställa sig i relation till olika kunskaper och där de kunskaper barnet själv skapar inte positioneras underordnat förskollärarens (Nilsson et al., 2018, ss. 111).

5.2. Undervisning – relationella, interaktiva och kommunikativa processer

Förskolans undervisningsbegrepp definieras av Williams och Sheridan (2018, s. 130) som relationell, interaktiv och kommunikativ, d.v.s. relationen mellan förskolläraren, barnet och undervisningens innehåll. I sin studie om förskolors kvalitet i relation till undervisning lyfter de tre centrala aspekter i förskollärares kompetens för att kunna utveckla förskolans undervisning: *Barns delaktighet och inflytande*, *Barns språkutveckling*, samt *Förskollärares didaktiska och innehållsliga kunskaper*. Williams och Sheridan (2018, s. 137) menar att dessa tre aspekter av förskollärarnas kompetens bildar en skärningspunkt för undervisningens kvalitet. Undervisning i förskolan ska präglas av barns perspektiv, barns delaktighet, inflytande och intressen, men att förskollärare i förskolor som utmärks av låg kvalitet sällan planerar undervisningen utifrån dessa aspekter och att barnen sällan är delaktiga aktörer i planeringen (Williams och Sheridan, 2018, s. 139).

Björk-Willén, Pramling och Simonsson (2018, s. 40) definierar undervisningsbegreppet som en handling som består av två aspekter där den ena är syftet att åstadkomma en utveckling eller en förändring hos någon annan och den andra att undervisningssituationen behöver fortgå och justeras tills den undervisade utvecklat det åsyftade. Sättet förskolläraren undervisar på måste förhållas till barnets perspektiv och den respons barnet ger på undervisningen. Undervisning är således en kommunikativ, interaktiv och empatisk relationell

process, vilket även Williams och Sheridan (2018) beskriver. Sett ur detta perspektiv faller s.k. traditionell katederundervisning utanför undervisningsbegreppet, eftersom den är förmedlande och enbart innehåller lärarens perspektiv. Inom förskolan behöver undervisningsbegreppet förstås i termer av förskolans karaktäristiska pedagogiska praktik, vilken utmärker sig genom en organisation för barns utveckling och lärande som innehåller ”större sammanhängande meningsfullheter”, t ex temaarbete, projekt, lek och socialt samspel (Björk-Willén, Pramling och Simonsson, 2018, ss. 40).

Dalgren (2017) har studerat hur kunskapsutbyten i förskolans vardag kan se ut. Inom förskolan sker ofta undervisning och kunskapsutbyte genom fråga-svar sekvenser, vilka kan ta sig i uttryck av att läraren initierar en fråga, eleven svarar och läraren utvärderar svaret. Ibland behöver läraren, för att få svar, använda sig av olika strategier exempelvis att repetera frågan, omformulera den till en enklare eller sufflera ett ofullständigt svar (Dalgren, 2017, s. 33). Inom förskolans kontext kan denna situation liknas vid traditionella samlingar där förskolläraren ställer frågor och barnen svarar. När barnen inte vet svaret använder förskolläraren strategin ”gissa vad jag tänker på?”, ger ledtrådar och sufflerar ett ofullständigt svar för att leda barnen till det rätta (Lenz Taguchi, 1997, s. 29). Detta sätt att leda barnen mot det rätta svaret kan benämnas som *lotsning*. Det innebär att barnet lotsas av förskolläraren genom en viss uppgift, men barnets kompetens att själv genomföra uppgiften ökar ytterst lite. Lotsning skiljer sig från begreppet *stöttning*, vilket innebär en lärande interaktion mellan exempelvis förskollärare och barn (Henning Loeb och Lumsden Wass, 2014, s. 76). En effekt av traditionell undervisning och lotsning är att talutrymmet fördelas ojämlikt mellan förskollärare och barn (Dalgren, 2017, s. 34). En annan variant på fråga-svar sekvenser i undervisningen är när förskolläraren ställer problematiserande frågor, som t ex ”Vad hände? Barnen bjuds in till undersökandet av ett problem. Barnens svar bekräftas av förskolläraren genom upprepning och någon utvärdering av svaret görs inte av förskolläraren. Istället används barnens svar för att ställa följdfrågor. Denna typ av fråga-svar sekvens möjliggör en samkonstruerande interaktion mellan förskollärare och barn (Dalgren, 2017, s. 38).

Ovan har den verbala kommunikationen och interaktionen i den undervisande praktiken beskrivits. Nilsson, Lecusay, Alnervik och Ferholt (2018, s. 111) lyfter fram att denna kommunikation kan ses ur två olika perspektiv, där det ena framhåller det verbala och skrivna språket och den andra breddar begreppet kommunikation till att även inkludera estetiska former av kommunikation, exempelvis bildskapande, dans, musik och lek. Det senare

perspektivet benämns hundraspräklighet och kommer ursprungligen från den pedagogiska filosofin i Reggio Emilia.

5.3. Undervisning – målstyrda processer

Undervisning som en kommunikativ praktik innebär alltså att två eller fler deltar, exempelvis barn och förskollärare, och där den gemensamma uppmärksamheten riktas mot ett innehåll. Det specifika i undervisningens kommunikation är alltså något som görs gemensamt (Nilsson, Lecusay, Alnervik och Ferholt, 2018, s. 110; Björk-Willén, Pramling och Simonsson, 2018, s. 41). I detta gemensamma spänningsfält behöver en samsyn, intersubjektivitet, mellan deltagarna, exempelvis förskollärare och barn, skapas för att alla ska kunna hänga med i resonemang och aktiviteter. När deltagarna går in i en gemensam aktivitet gör de det med olika perspektiv, förståelser och erfarenheter. Deltagarna går även ur aktiviteten med olika erfarenheter och eventuellt nya kunskaper, oavsett hur undervisningen ser ut. Däremot kan, enligt Björk-Willén, Pramling och Simonsson (2018, s. 42), undervisningen skapa olika goda förutsättningar för att barnen ska göra nya erfarenheter eller förändra sitt kunnande.

Undervisningen i förskolan kan vara både planerad och spontan. Enligt Björk-Willén, Pramling och Simonsson (2018, s. 46) sker en stor del av förskolans undervisning spontant i olika vardagssituationer som exempelvis måltider, hallsituationer och lek, vilket innebär att förskolläraren undervisar eller riktar barnens uppmärksamhet mot ett särskilt ämne eller fenomen i stunden. Denna spontana undervisning kallas *embedded teaching*, inbäddad undervisning. Spontan undervisning kräver en medvetenhet hos förskollärarna om vad varje barn har rätt att lära, samt generella kunskaper om barns utveckling och lärande där kunskapandet ses som en process som förutsätter samspel med andra människor, miljö och material. Det kräver också att förskollärarna har kunskap att möta och utmana varje barns förförståelse och stödja deras begreppskunskaper (Björk-Willén, Pramling och Simonsson, 2018, s. 44; Williams och Sheridan, 2018, s. 129).

Melker, Mellgren och Pramling Samuelsson (2018, ss. 69) beskriver två centrala begrepp för undervisning: *scaffolding* och *sustained shared thinking*. Med *scaffolding*, eller översatt till stöttning, menas att förskolläraren (eller den mer kompetente än barnet, vilket kan vara en kamrat) fungerar som en stötta för barnets förståelseutveckling om något specifikt. Stöttning förutsätter *sustained shared thinking*, delat hållbart lärande, vilket innebär att förskollärare och barn kommunicerar och samspelar om samma innehåll. Förskolläraren stödjer barnet så att dess kunnande om det specifika innehållet utökas. Delat hållbart lärande kan innebära

exempelvis att tona in, ställa öppna frågor, visa genuint intresse, förklara idéer, resonera och ge alternativa perspektiv. En nära relation till barnet är en förutsättning för stöttning och delat hållbart lärande. Förskolläraren behöver vara väl förtrogen med barnets perspektiv och meningsskapande (Melker, Mellgren och Pramling Samuelsson, 2018, s. 69).

Undervisningsbegreppet har visat sig skapa en osäkerhet inom förskolläraryrket. I en studie utförd av Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson (2017, s. 96) framkom två olika diskurser vad gäller förskollärares resonemang om förskolans undervisning. Den ena handlade om ökade krav på förskolan och förskollärarna och den andra om barns och vårdnadshavares rättigheter. Vad gällde kravdiskursen beskrev förskollärarna i studien att arbetet blev mer kravfyllt, dvs. att det kräver något mer eller något annat av förskollärarna. Förskollärarna nämnde exempelvis att aktiviteter som inte har ett medvetet syfte skulle minska och att kraven på planering och genomförande av målstyrda aktiviteter skulle öka. De befarade också att verksamheten för barnen skulle bli tråkigare. Parallellt med kravdiskursen fanns diskursen som handlade om barnens rättighet till en medveten och meningsfull undervisning, som bygger på barnens intressen, behov och erfarenheter, samt läroplanens mål (Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson, 2017 s. 101).

Thomas, Warren och deVries (2011, s. 74) studerade hur förskollärare konstruerar diskurser och positionerar sig i relation till den rådande lek- och barncentrerade diskursen och den utmanande diskursen om avsiktlig undervisning. Studien visade att dessa diskurser både skapar möjligheter och begränsar förskollärares sätt att vara lärare, men om diskurserna ses som sociala och kulturella konstruktioner så kan de utmanas och möjliggöra flera olika positioner eller sätt att vara lärare på.

I läroplan för förskolan, Lpfö18 (Skolverket, 2018, s. 7) förtydligas förskollärares uppdrag och ansvar när det gäller undervisningen och dess pedagogiska innehåll.

Detta förtydligande av ansvar påverkar förskolans arbetsorganisation och arbetsfördelning.

Hildén, Löfdahl Hultman och Bergh (2018, s. 150) menar att i samband med

Barnstugeutredningen (SOU 1972:26) poängterades att alla i arbetslaget skulle kunna göra allt inom förskolans verksamhet. Arbetslaget var alltså en icke-hierarkisk, platt struktur och ansvar delades upp enligt rättvisepprinciper istället för efter utbildning och kompetens. Idag är förskolechefens ansvar reglerad i lagtext, Skollagen (SFS 2010:800) och förskollärares ansvar för undervisning och strävan mot specifika mål är framskriven i såväl Skollag som

läroplan. Genom dessa skrivningar har skillnad gjorts mellan förskollärares och barnskötarens uppdrag och ansvar (Hildén, Löfdahl Hultman och Bergh, 2018, s. 150).

6. Metod och genomförande

Jag valde en kvalitativ och induktiv ansats för studien, eftersom syftet var att undersöka hur förskollärares språkliga yttringar skapar diskurser om undervisning i förskolan. Den kvalitativa forskningsansatsen passar bra när forskaren vill tolka, skapa mening och förstå människans subjektiva uppfattningar och upplevelser av sin omvärld, vilket går i linje med studiens syfte. Den kvalitativa ansatsens ontologiska perspektiv är konstruktionism, vilket Bryman (2011, s. 341) kortfattat förklarar som att sociala egenskaper är resultatet av individers interaktion och inte av företeelser som finns där ute och är åtskilt från dem som är delaktiga i konstruktionen. Det är genom människors sociala samspel som konstruktioner om exempelvis normer, värderingar, sociala kategorier eller diskurser skapas.

Den kunskapsteoretiska ingången inom kvalitativ ansats är tolkningsinriktad, vilket innebär att den bygger på en förståelse av den sociala verkligheten utifrån det sätt som deltagarna i en viss miljö eller sammanhang uppfattar denna verklighet (Bryman, 2011, s. 341).

I analysen av data i denna studie användes diskursteori, som är en inriktning inom diskursanalys, vilken beskrivs längre fram under rubriken Diskursanalys som perspektiv och analysverktyg.

6.1. Urval och urvalsprocess

Syftet med studien var att undersöka hur förskollärares språkliga framställning skapar diskurser om förskolans undervisning med fokus på pedagogisk miljö, undervisningens innehåll och den egna rollen. Yrkesgruppen är ansvarig för undervisningen i förskolan och därför är deras uppfattningar och de diskurser som skapas av förskollärarna relevanta att undersöka. Därför behövde urvalet bestå av förskollärare aktiva inom förskolan.

Jag började med att kontakta förskoleenheter i den stadsdel jag själv arbetar, fick inga svar och utökade sökningen med ytterligare tre stadsdelar. Sammanlagt blev det närmare 50 stycken förfrågningar via mejl till förskolechefer i kommunen. Jag använde mig av kommunens webbplats "Hitta förskola" för att hitta förskoleenheter och aktuella mejladresser. Slutligen hörde tre förskolechefer i tre olika stadsdelar av sig och förmedlade kontakten till intresserade förskollärare. Urvalet av förskolor och förskollärare blev således slumpmässigt.

Två av förskolorna som var intresserade av att delta i studien drivs i privat regi och den tredje i kommunal. De ligger i tre olika stadsdelar; den första i innerstaden, den andra i en ytterförorts villaområde och den tredje i en ytterförort med lägenheter, ett s.k. miljonprogram. Det är tre områden där invånarna har väldigt olika socioekonomiska och språkliga förutsättningar. De två första förskolorna var i stort sett enspråkiga (svenska) och den tredje var flerspråkig, vilket är relevant att ta upp då det kan påverka hur förskollärarna såg på undervisningens innehåll avseende språk och språkutveckling. I min studie är dock inte syftet att göra jämförelser mellan de olika förskolornas undervisning. Förskolorna benämns i studien som förskola A (innerstadsförskola), B (villaområde i ytterförort) och C (lägenhetsområde i ytterförort). Informanterna benämns med förskolans beteckning A, B eller C, samt en siffra för avdelning. Exempelvis benämns informanterna från förskolan A som förskollärare A1 och förskollärare, A2. På de avdelningar där de var två eller tre förskollärare benämns även förskolläraren med en siffra, 1 och 2; förskollärare 1 B1 eller förskollärare 2 B1.

Sammanlagt deltog nio förskollärare i studien och sex avdelningar var representerade. Tre förskollärare från förskola A. Två av dem arbetade på samma avdelning med barn i åldrarna 3–4 år och den tredje var pedagogisk ledare och förskolechef. Tre förskollärare från förskola B. Dessa tre förskollärare representerade tre olika avdelningar med åldrarna 1–2 år, 3–4 år och 4–5 år. Tre förskollärare från förskola C. En av dem arbetade med 1–2 åringar och de två andra arbetade tillsammans på en avdelning för 2–3 åringar. Samtliga tre förskolor presenterar sig som inspirerade av Reggio Emilias pedagogiska filosofi på respektive hemsida. Alla förskolor som deltog i studien hade nyligen startat utvecklingsarbete och/eller diskussioner i olika nätverk om förskolans undervisningsbegrepp.

6.2. Metoder för insamling av data

Inom den kvalitativa forskningsansatsen kan flera olika metoder för datainsamling kombineras (Bryman, 2011, s. 344). För insamlingen av data i denna studie valdes mindre fokusgrupper, intervju och fältobservationer med låg grad av struktur. Fokusgrupper och intervjuer valdes eftersom de passar bra då syftet är att få ett material som är språkligt rikt för att kunna göra en diskursanalys.

Syftet med observationerna var att fungera som bakgrundsmaterial för att bättre kunna formulera frågor till förskollärarna. Därför valde jag att använda både intervjuer/fokusgrupp och fältobservationer. Tanken var att dessa två insamlingsmetoder skulle komplettera varandra.

Syftet med att använda låg grad av struktur i observationerna var att samla in så mycket material som möjligt under observationstillfällena. Med låg grad av struktur innebär att forskaren använder sig av ett fåtal öppna frågeställningar när denne gör observationerna istället för ett observationsschema med färdiga kategorier som vid hög grad av struktur. Forskningsfrågorna används för att rama in observationerna så att forskaren avgränsar vad denne tittar efter (Hammar Chiriac och Einarsson, 2013, s. 22).

Den typen av observation som utfördes i studien var av kategorin teorigenererande observationer. Syftet med teorigenererande observationer är att generera ny kunskap inom ett område, lyfta fram nya aspekter ur empirin och i analysen kartlägga mönster och strukturer. Utgångspunkten är därför inte att pröva, förkasta eller bekräfta en teori, utan att skapa nya antaganden om verkligheten (Hammar Chiriac och Einarsson, 2013, s. 135, 149).

Detta syfte går i linje med min studies problemformulering och frågeställningar, d.v.s. att generera ny kunskap genom att synliggöra förskolläraernas språkliga framställning vad gäller undervisningsbegreppet och kartlägga diskurser om undervisning i förskolan.

Fokusgruppsintervjun kännetecknas av att fokus ligger på ett visst ämnesområde eller tema och intervjun är mer ostrukturerad än vid en vanlig intervju. Frågorna är ofta allmänna och öppna. Informanterna i fokusgruppen har valts ut därför att de är eller har varit delaktiga i en viss situation, vilken forskaren är intresserad av (Bryman, 2011, ss. 446). Att valet föll på fokusgrupp var att jag ville att intervjutillfällena skulle bli så dynamiska som möjligt och möjliggöra att flera olika sätt att tala om undervisning skulle komma fram.

En fokusgrupp består ofta av minst fyra och upp till tio informanter (Bryman, 2011, s. 446; Kvale och Brinkmann 2014, s. 191) och leds av en s.k. moderator. Moderators uppgift är att introducera öppna samtalsämnen eller frågor för att få igång en diskussion i gruppen. Målet är att få fram informanternas uppfattningar och samla in en mängd olika perspektiv inom det ämnet som diskuteras. Så tanken är inte att nå samförstånd inom gruppen, utan tvärtom lyfta fram olika uppfattningar (Kvale och Brinkmann, 2014, s. 191).

De grupper jag intervjuade bestod av tre förskollärare. Vid två av intervjutillfällena deltog två förskollärare.

6.3. Genomförande av datainsamling

Jag besökte varje förskola två förmiddagar och gjorde observationer under olika aktiviteter som förskolorna erbjöd barnen. Det såg lite olika ut hur de olika förskolorna ville och kunde ta emot mig, så upplägget blev inte detsamma under besöken.

Förskolan A besökte jag först en förmiddag och observerade. Mot slutet av förmiddagen träffade jag tre förskollärare för intervju. Samma upplägg gjordes två veckor senare. Den andra förskolan, B, besökte jag två förmiddagar i rad och gjorde observationer på tre olika avdelningar. Fokusgruppsintervjun med tre förskollärare, en från varje avdelning, genomfördes en vecka senare. Förskolan C besökte jag två olika förmiddagar och observerade på en avdelning den ena dagen och på den andra avdelningen den andra dagen. Dagen efter det första besöket intervjuades en förskollärare. I anslutning till observationstillfället den andra förmiddagen genomfördes en intervju med två förskollärare som arbetar tillsammans.

Observationerna utfördes med låg grad av struktur och som ram hade jag studiens frågeställningar. Observationerna gjordes med hjälp av anteckningar, löpande protokoll, samt ljudupptagning med mobiltelefon.

Fem intervjuer genomfördes, varav två fokusgrupper, två par-intervjuer och en enskild intervju. Intervjuerna såg olika ut och antalet deltagare varierade på grund av sjukdom och vård av barn. Från början var min tanke att träffa en grupp, motsvarande ett arbetslag, men ett av arbetslagen bestod av enbart en förskollärare och därför fick denna intervju bli enskild. Den enskilda intervjun fick mer karaktären av en traditionell intervju, där forskaren ställer frågor och informanten svarar. I fokusgruppsintervjuerna, där tre informanter deltog, blev det mer ett dynamiskt samspel mellan förskollärarna, vilket också var syftet. I samtliga intervjuer användes ljudupptagning. Alla ljudupptagningar transkriberades innan genomläsningen och analysen.

7. Diskursanalys som perspektiv och analysverktyg

Som analysverktyg för studien valde jag diskursanalys och närmare bestämt diskursteori. Anledningen till detta val är att på så vis synliggöra de olika diskurser som framträder i förskollärarnas språkliga framställning i temat undervisning i förskolan. I detta avsnitt ska jag närmare beskriva det diskursteoretiska analysverktyget.

7.1. Diskurs– en definition

En kortfattad definition av begreppet diskurs görs av Winther Jørgensen och Phillips (2000, s. 7): ”en diskurs är ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)”.

Ordet diskurs innehåller alltid en idé om att språket har en struktur, som våra (människans) sätt att tala om eller ge innebörd till ett visst fenomen följer inom olika sociala domäner. En social domän kan vara förskolan och de diskurser som skapas inom förskolans område. Hur vi talar om något inom en viss social domän, som i detta fall inom förskolan, styr även vårt handlande inom den samma (Winther Jørgensen och Phillips, 2000, s. 7). Så hur förskolans personal talar om ett särskilt fenomen inom förskolan, exempelvis undervisning, skapar en eller flera diskurser. Dessa diskurser påverkar också hur personalen agerar inom ramen för dessa. Diskursen talar också om vilka som har rätt att uttala sig med auktoritet.

Bergström och Ekström (2018, s. 258) definierar diskurs:

”som ett regelsystem som legitimerar vissa kunskaper men inte andra”, vilket kan tolkas att rådande diskurser utesluter andra alternativa diskurser och att den grupp som konstruerat diskursen också innehar makt och tolkningsföreträde gentemot de uteslutna diskurserna.

7.2. Diskursanalys – diskursteori

Diskursanalysen som analysmetod står på en stark teoretisk och metodologisk grund. Det går inte att särskilja diskursanalysens metod för analys och det teoretiska perspektivet. Teori och metod är sammanlänkade. Diskursanalysens viktiga premisser, ontologiska och epistemologiska, är språkets betydelse för den sociala konstruktionen av omvärlden, teoretiska modeller, hur språket analyseras, samt hur man angriper ett forskningsområde (Winther Jørgensen och Phillips, 2000, s. 10). Diskursanalys handlar alltså om studiet av hur tal och språk används av människor och grupper för att utföra handlingar eller iscensätta specifika aktiviteter. I diskursanalysen fokuserar analytikern på hur kunskap och sanning konstrueras inom diskurser, samt på maktförhållanden inom densamma (Kvale och Brinkmann, 2014, s. 196).

Diskursanalysen som perspektiv och metod för analys innehåller flera tvärvetenskapliga ansatser och tre, inom den samhällsvetenskapliga forskningen väl användbara och vanliga, angreppssätt är diskursteori, kritisk diskursanalys och diskurspsykologi (Winther Jørgensen och Phillips, 2000, s. 7). I denna studie används diskursteori som teoretiskt perspektiv. Diskursteorin har sina rötter i poststrukturalismen och intresserar sig för maktkamper och den betydelseskapande processen, d.v.s. när språkteenen får mening och hur det går till, samt vilka

effekter denna får i en särskild social praktik (exempelvis förskolan). Diskursteorins centrala utgångspunkt är relationen mellan diskurser och icke-diskurser (Bergström och Ekström, 2018, s. 260).

7.3. Språkets betydelse inom diskursanalysen

I min studie är det språkets betydelse för skapandet av diskurser om undervisning som är i fokus, d.v.s. hur förskollärarna talar om undervisning och hur deras ord ger innebörd åt begreppet undervisning. Inom diskursanalysen lyfts språkets betydelse för hur vi människor upplever och konstruerar vår verklighet fram. Därför är det aktuellt att beskriva det perspektiv som behandlar språk och lärande om omvärlden, som diskursanalysen bygger på.

Vetenskapsteori bygger på både ontologi (frågan vad som är verkligt) och epistemologi (hur vi kan veta saker och kunskap), med andra ord hur vi kan veta något om verkligheten och hur vi tillägnar oss kunskaper om denna (Boréus och Bergström, 2018, s. 26).

Socialkonstruktionismen, som kan ses som ett bredare perspektiv av poststrukturalismen och som diskursanalysen bygger på, är en gemensam beteckning för nyare teorier om samhälle och kultur, enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000, ss. 11). Socialkonstruktionismen ifrågasätter inställningen om att kunskap om omvärlden är en given, objektiv sanning, utan istället konstrueras kunskapen om verkligheten genom kategorier som människor skapar. De bilder av verkligheten som byggs upp är inte objektiva sanningar, utan konstruktioner av människans sätt att kategorisera omvärlden. Vidare menar Winther Jørgensen och Phillips (2000, s. 11) att dessa konstruktioner ser olika ut beroende på tid, kultur och samhälle, eftersom människan är en historisk och kulturell varelse. Bilden av omvärld och identitet förändras alltså över tid och kultur.

Socialkonstruktionismen ser diskursivt handlande som en form av socialt handlande, vilket bidrar till konstruktioner av kunskap, identitet och sociala relationer. Därmed hjälper diskursivt handlande och språk till att bevara och reproducera sociala strukturer. Här kommer begreppet *antiessentialism* in, vilket innebär att socialkonstruktionismen ser den sociala världen socialt och diskursivt konstruerad och inte av i förväg bestämda essenser, alltså konstanta, stabila och autentiska fenomen. Vidare anses att kunskap skapas i socialt samspel, där man både konstruerar gemensamma sanningar, diskurser, och kämpar om vad som är sant eller ej. Det finns ett samband mellan sociala handlingar, språk och kunskap, vilket innebär att

inom olika samhällen och kulturer blir vissa handlingar och språkliga uttryck normativa och andra otänkbara (Winther Jørgensen och Phillips, 2000, ss. 11).

Sammanfattningsvis ses språket inom diskursanalysen som konstituerande och avvisar perspektiv som hävdar att språket representerar en given verklighet eller är ett neutralt redskap för kommunikation. Språket ger ett perspektiv på världen, men detta perspektiv blir olika beroende på kontext. Bergström och Ekström (2018, s. 255) ger ett exempel med objektet sten. Tanken att stenen har en mening i sig själv avvisas, det är den sociala kontexten som ger stenen dess innebörd och denna innebörd blir olika beroende på vem, var och när den blir betraktad. Språkets konstituerande roll innebär att människans olika tolkningar av ett objekt eller fenomen är grunden för vår kunskap.

7.4. Makt

Inom diskursanalysen finns också teorier om makt och maktrelationer. En maktfråga är vem som har rätt att uttala sig om ett visst fenomen. Detta definieras som "power in discourse" och kan handla om att vissa samhällsgrupper blivit exkluderade i diskussioner till förmån för andra, t ex när experter uttalar sig i en fråga och andra grupper inte får möjlighet att uttala sig. En annan maktfråga är när övergripande diskurser påverkar och formar den sociala verkligheten, en form av dold makt, s.k. "power behind discourses" (Bergström och Ekström, 2018, s. 255). Ett tredje exempel på maktfråga är kampen mellan olika diskursers konkurrens att uppnå *hegemoni*, d.v.s. att vara den "sanna" kunskapen och vara i ett tillstånd där diskursen inte utmanas av andra diskurser. Foucault, enligt Bergström och Ekström (2018, s. 256), ansåg att makt inte alltid behöver vara negativ utan också ses som produktiv. Då åsyftas exempelvis att makt kan producera nya förståelser. Ett fjärde och sista exempel på en maktfråga är hur diskurser påverkar och ger effekter på olika fenomen och hur olika grupper gynnas eller missgynnas av dessa effekter.

Sammanfattningsvis är diskursanalysens två teoretiska grundpelare att språket alltid är konstituerat av den specifika sociala kontexten och den sociala kontexten medför alltid konsekvenser för sociala relationer och maktrelationer (Bergström och Ekström, 2018, s. 256).

7.5. Diskursteori och centrala analysbegrepp

Inom diskursteorin finns en rad begrepp som används i analysen av diskurser. I följande avsnitt beskrivs de begrepp som varit centrala för min analys. Syftet med beskrivningen är att

läsaren lättare ska kunna följa med i studien. I analysen användes begreppen tecken, element, knuttecken, artikulation, ekvivalenskedja, hegemoni, antagonism och diskurs. För att analysera min egen påverkan på informanternas tal om undervisning under datainsamlingen använder jag begreppet subjektsposition. Detta diskuteras i avsnittet Metodreflektion.

För att kartlägga diskurser används begreppen *tecken* och *element*. Ett tecken är en beteckning, term och dess tankeinhåll. Begreppet *element* står för de tecknen som är ständigt omtvistade. Element kan därför ha många betydelser (Bergström och Ekström, 2018, s. 261, s. 265). För min analys betydde det att ofta återkommande tecken i empirin samlades ihop och organiserades. Dessa fick utgöra s.k. *knuttecken*, de tecken runt vilka diskursen organiseras. Ett knuttecken är i sig själv utan betydelse, men när andra tecken knyts till knuttecknet får det ett innehåll och därmed en betydelse. Sättet som tecknen är sammanlänkade på kallas *ekvivalenskedja*.

Ekvivalenskedjor framträder när knuttecken knyter till sig begreppen runt omkring, likt ett nät. Knutarna i nätet är knuttecknen och trådarna är ekvivalenskedjor. Nätet är diskursen och knuttecknen och ekvivalenskedjorna är beroende av varandra för att skapa en diskurs (Winther Jørgensen och Phillips, 2000, s. 17).

Processen där en diskurs konstrueras genom sammanfogningen av element kallas *artikulation*. Genom att synliggöra knuttecken och ekvivalenskedjor i ett material, exempelvis data från fokusgruppsintervjuer, kan man analysera hur diskurser är organiserade och hur de uppstår (Bergström och Ekström, 2018, s. 262, 265; Winther Jørgensen och Phillips, 2000, ss. 57).

Vissa diskurser är stabila under perioder, anses då vara den ”sanna” kunskapen och utmanas inte av andra diskurser. Detta kallas för *hegemoni* (Bergström och Ekström, 2018, ss. 262, s. 265; Winther Jørgensen och Phillips, 2000, s. 57). Inom diskursteorin utgår man ifrån att ingen diskurs kan etableras helt. Det finns alltid en risk för att en diskurs bryts upp, utmanas eller hamnar i konflikt med en annan diskurs. Två diskurser som ställs mot varandra, innehåller motstridiga krav och hindrar på så sätt varandra. Denna konflikt kallas inom diskursteorin för *antagonism*. Antagonism är en motrörelse som bryter upp diskurser, vilken kan liknas vid en konflikt som handlar om meningsskapande på en språklig nivå (Bergström och Ekström, 2018, s. 263; Winther och Jørgensen, 2000, s. 55). I min analys och resultat används begreppen hegemoni och antagonism när jag analyserar diskursernas stabilitet och konflikter.

Inom diskursteorin framhåller man att subjektet är beroende av och formas av de rådande diskurserna. De rådande diskurserna erbjuder också olika positioner, *subjektspositioner*, genom vilka möjligheter eller begränsningar i språk och handling ges. Här erbjuds också vilka identiteter som finns möjliga att identifiera sig med (Bergström och Ekström, 2018, s. 264). Jag använder begreppet subjektsposition när jag diskuterar min påverkan på vad som sades i och vilka diskurser som artikulerades under fokusgrupperna och intervjuerna.

8. Trovärdighet, överförbarhet och pålitlighet

I kvantitativa studier används reliabilitet och validitet för att mäta studiens kvalitet. Dessa begrepp är svåra att använda på kvalitativa studier, vilket innebär att andra metoder för att bedöma studiens kvalitet behövs (Bryman, 2011, s. 351). Bryman (2011, ss. 354) föreslår att den kvalitativa studien kan granskas genom tillförlitlighet, som i sin tur består av fyra delkriterier: trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och en möjlighet att styrka och konfirmera.

Denna studie är en diskursanalys som grundar sig på en grupp förskollärares uppfattningar och hur dessa tar sig i uttryck genom deras språkliga framställning. Empirin som framkom är bunden till just denna grupp och kontext och skulle därför med största sannolikhet sett annorlunda ut i en annan grupp förskollärare och kontext. En diskursanalys bygger också på forskarens tolkningar av begrepp. För att hantera tillförlitligheten i min studie utgår jag från kriterierna trovärdighet, överförbarhet och pålitlighet.

8.1. Trovärdighet

I en kvalitativ studie, som i det här fallet rör en grupp i en viss kontext, kan flera olika förståelser, tolkningar eller sätt att beskriva den sociala verkligheten konstrueras (Bryman, 2011, s. 354). För att skapa trovärdighet i studien har jag följt de forskningsetiska reglerna, vilka redovisas i ett eget avsnitt. Under fokusgrupperna och intervjuerna gjordes ljudupptagningar efter informanternas godkännande. De efterföljande transkriberingarna skickades till informanterna för att de skulle kunna ta del av materialet och tillrättalägga eventuella missuppfattningar från min sida. När rapporteringen, d.v.s. uppsatsen, är klar får informanterna varsin kopia av denna.

8.2 Överförbarhet

En kvalitativ studies resultat är svåra att föra över i ett bredare sammanhang, eftersom fokus ligger på att studera det unika i en grupp eller i en social kontext. Därför är det viktigt att göra täta beskrivningar av den förskolekultur som studerats (Bryman, 2011, s. 355). I min studie har jag därför gjort så noggranna beskrivningar som möjligt av urval, urvalsprocess och förskolornas geografiska placering.

8.3 Pålitlighet

Pålitlighet kan, enligt Bryman (2011, s. 355), jämföras med den kvantitativa forskningens reliabilitet. För att påvisa en kvalitativ studies pålitlighet, behövs en fullständig och tillgänglig redogörelse av studiens samtliga faser. Detta har jag i min studie hanterat genom att så detaljerat som möjligt redogjort för tillvägagångssättet i analysen av data, där jag använt mig av diskursteoretiska begrepp som tecken, knuttecken, ekvivalenskedjor, hegemoni, antagonism, artikulation och diskurs. Redogörelse av analysen finns i avsnittet om bearbetning och analys.

9. Metodreflektion

Valet av metod påverkade med största sannolikhet studiens resultat. Detta påstående grundar jag på att i en fokusgrupp, vilken består av flera informanter, kan det finnas mer eller mindre starka diskurser som styr vad som är möjligt att säga eller inte säga inom ramen för den kontext informanterna befinner sig. Bryman (2011, s. 341) beskriver att genom människors samspel konstrueras gemensamma diskurser (i den kontexten människor befinner sig) och man kämpar om vad som är sant eller ej. Det finns ett samband mellan sociala handlingar, språk och kunskap, vilket innebär att inom olika samhällen och kulturer blir vissa handlingar och språkliga uttryck normativa och andra otänkbara (Winther Jørgensen och Phillips, 2000, ss. 11). Detta kan tolkas som att varje fokusgrupp i min studie, genom sin språkliga framställning, påverkar och påverkas av varandra och konstruerar sanningar som anses riktiga i gruppen. Samtliga förskollärare i min studie arbetar inom förskolor med Reggio-diskurs och därför kan det vara svårt att uttrycka en annan uppfattning i frågan om undervisning, då den rådande diskursen är stark. Detsamma gäller min närvaro i fokusgruppen, som genom min titel, ateljérista, härbärgerar en Reggio-diskurs om undervisning och lärande vad gäller ett estetiskt innehåll. Det jag beskriver här kan handla om dold makt, d.v.s. övergripande diskurser som påverkar och formar den sociala verkligheten eller kampen mellan olika diskursers konkurrens att uppnå hegemoni (Bergström och Ekström, 2018, ss. 256).

Min egen förförståelse som verksam förskollärare och ateljérista kan också ha påverkat urval i empirin, samt analys och tolkningar av denna. Som forskare är jag en själv en del av studien och bidrar till att konstruera den av gruppen gemensamma uppfattningen av verkligheten.

Syftet med observationerna var från början att fungera som ett bakgrundsmaterial för att bättre kunna formulera frågor till förskollärarna. De kom dock inte att spela någon central roll för mina huvudsakliga intervjufrågor, utan mer för följdfrågorna. Observationerna användes också i analysen då jag parallellt med läsningen av intervju svaren kunde titta på observationsmaterialet och de situationer som beskrevs för att få en bild av förskolekontextens praktik, samt om eller hur den språkliga framställningen av undervisning visade sig i handling. Winther Jørgensen och Phillips (2000, s. 7) beskriver detta som att hur vi talar om något inom en viss social domän, exempelvis förskolan, styr även vårt handlande inom den samma.

Observationerna fick dock inte den betydelse för studien som jag trott från början, utan det var främst i intervjumaterialet jag fick svar på mina frågor. I redovisningen av resultaten valde jag att inte ha med exempel från observationerna, eftersom det var förskollärarnas språkliga framställning och de diskurser som konstrueras som var centralt i studien och därför fyllde materialet från fokusgrupperna och intervjuerna syftet bättre. Två av observationerna fick tjäna som illustrationer i uppsatsens inledning.

10. Bearbetning och analys

Mängden data blev stor, eftersom jag kombinerat två olika insamlingsmetoder, observation med löpande protokoll och ljudupptagning, samt fokusgruppsintervjuer med ljudupptagning. Det insamlade materialet bearbetades omgående efter varje besök i respektive förskola. Jag skrev också beskrivningar av förskolornas fysiska organisation (antal avdelningar, åldersgrupper) och den pedagogiska miljön. Uppgifter som saknades kompletterades i efterhand genom mejlkontakt med aktuell förskola. All data som spelats in via mobiltelefon transkriberades innan bearbetningen och analysen startade. Det inspelade materialet raderades efter att transkriptionsarbetet var klart.

I transkriptionsarbetet har jag ordagrant skrivit vad som sades, men inte detaljerat transkriberat pauser. I presentationen av studien får läsaren ta del av kortare citat hämtade ur

transkriptionerna. Dessa har dock gjorts mer läsbara och enligt skriftspråket mer korrekta, vilket innebär att skiljetecken satts ut och vissa upprepningar av ord tagits bort. Däremot har jag vägt in upprepningar av ord i min analys, eftersom upprepningar kan påverka hur starkt en diskurs artikuleras samt styrkan i diskursen.

Under genomläsningen av det transkriberade materialet gjordes först understrykningar i texten, begrepp som återkom ofta ringades in och kommentarer till dessa skrevs. De mest frekvent återkommande begreppen (tecknen) fick utgöra knutpunkter kring vilka andra begrepp (tecken) organiserades. Dessa tecken blev knutpunkter. Tecknen sammanfogades till ekvivalenskedjor. Se figuren nedan, som illustrerar ett exempel. En fullständig redogörelse av knutpunkter, tecken och ekvivalenskedjor finns i avsnittet Resultat.



10.1. Observatörsrollen och dess påverkan på studien

Under de tillfällen jag besökte förskolorna för observationer, blev jag presenterad för barnen i gruppens morgonsamling och jag berättade för barnen att jag skulle vara med under förmiddagen för att se och lära mig vad de fick göra i förskolan. Min roll som observatör var öppen, d.v.s. både barn och förskollärare visste att jag skulle delta i verksamheten, men som observatör. Jag skulle inte vara aktiv i de aktuella undervisningssituationerna. Hammar Chiriac och Einarsson (2013, s. 159) benämner den typen av observatörsroll som *observatör som deltagare*.

I förskolan A var barnen vana vid studiebesök så de brydde sig inte så mycket om att jag var där. Några barn kom fram och frågade varför och vad jag skrev i mitt block.

I förskolan B och C, där jag observerade på avdelningar för yngre barn (1–2 år), tog barnen kontakt genom att visa en sak eller peka på mitt block eller mina glasögon. Vid ett tillfälle ville ett barn skriva i mitt block. Överlag tog inte barnen särskilt mycket notis om mig. Jag försökte förhålla mig i bakgrunden till de situationer jag observerade och inte starta samtal eller på annat sätt interagera med barn eller förskollärare. Det kan vara svårt, eftersom jag är förskollärare och har en lärarroll i liknande situationer i den barngrupp jag arbetar. Här handlade det om att inte gå in och interagera med barnen, men naturligtvis besvarade jag barnens frågor när de tog kontakt. Jag initierade inte själv till kontakt med barnen. Vid ett par tillfällen, efter undervisningssituationens slut att jag ställde en eller flera frågor till förskollärarna.

Min närvaro påverkade säkerligen de processer (och därmed resultatet) som skedde under observationerna. Som observatör som deltagare, mitt i en pågående verksamhet eller sammanhang med mänskliga interaktioner, är man alltid en del av det som sker och påverkar därmed de pågående processerna (Hammar Chiriac och Einarsson, 2013, s. 158). Här kan min titel ateljérista påverkat hur förskollärarna talade om undervisning i relation till estetiska lärprocesser.

10. 2. Forskningsetiska principer

När en studie genomförs har forskaren flera forskningsetiska principer att ta hänsyn till. De fyra principerna är information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande. Särskilda regler gäller för forskning där människor är delaktiga.

1. För att informanterna ska veta vad de samtycker till behöver de information om studien. Etikprövningslagen säger att informanterna har rätt att veta studiens plan, syfte, metod, följder och risker med studien, studiens huvudman, att deltagandet är frivilligt och att informanten när som helst under studien kan avbryta sin medverkan. Generellt sätt kan man säga att forskaren ska informera så mycket om studien och så tydligt att informanten vet vad hen har att ta ställning till (Codex, 2018).
2. För att en studie ska kunna genomföras måste informanterna ge sitt samtycke. För att ge samtycke behöver informanterna den information som behövs för att på goda grunder ta ett beslut om medverkan (Bryman, 2011, s. 654).
3. Personuppgifter eller information om informanterna behandlas med konfidentialitet (Bryman, 2011, s. 132).
4. Insamlade data får bara nyttjas för studiens ändamål (Bryman, 2011, s. 132).

Inför denna studie informerades samtliga förskollärare både skriftligt och muntligt om studiens syfte, metod, hur data skulle analyseras och hur resultat skulle publiceras. De informerades om att samtliga insamlade data avpersonifieras och kodas, samt att inspelat material raderas efter transkriberingen. Förskollärarna informerades även om de forskningsetiska principerna och att de när som helst under studien kunde avbryta sin medverkan, eftersom forskning bygger på frivillighet.

11. Reggio Emilias pedagogiska filosofi

Eftersom samtliga förskolor i studien arbetar med inspiration av Reggio Emilias pedagogiska filosofi och att denna kan ha påverkat de diskurser som framkommer i analysen och resultatet, är det relevant att ge en kort beskrivning av den barn- och kunskapssyn som ligger till grund för denna.

Lind (2010, ss. 110) beskriver ”Reggiodiskursen” som ett paradigmskifte, vilket skapade ett ”nytt sätt” att se på och tala om barn och lärande inom svenska förskolor. Bilden av barnet förflyttades från att se barnet som natur till att se det som kultur- och kunskapsskapande. Reggio Emilias pedagogiska filosofi benämns som ”lyssnandets pedagogik” och barnens resonemang synliggörs, både verbalt och genom estetiska uttryck. De används som drivkraft i arbetet och ger barnen inflytande. I lärandeprocesser positioneras barnen som kompetenta och viktiga samhällsmedborgare med agens (Lind, 2010, ss. 116).

Arbetsättet inom Reggio Emilias pedagogiska filosofi är utforskande och kallas ”progettazione”, vilket innebär att undervisningen grundas på barnens frågor, teorier, hypoteser och intressen för sin omvärld. Språk och kommunikation betonas, men här talar man inte enbart om det verbala och skrivna språket, utan om alla de uttryckssätt och gestaltningar ett barn använder för att undersöka och beskriva sin omvärld, s.k. hundrastråklighet (Nilsson, Lecusay, Alnervik och Ferholt, 2018, s. 111).

I undervisningen är förskollärarens roll att lyssna in barnen, analysera, planera och iscensätta pedagogiska miljöer och undervisningssituationer där barnen får möjlighet att utmanas och därmed utöka sitt kunnande (Nilsson et. al, 2018, s. 112).

12. Resultat

För att synliggöra en diskurs behöver man först bryta ner den i mindre beståndsdelar. Ett första steg är att få syn på knuttecken, alltså de begrepp kring vilka tecken (beteckning, term och dess tankeinhåll) och element (omtvistade tecken) knyts. I metoddelen beskrevs diskursteorins olika begrepp och i detta avsnitt ska de få en konkret innebörd. Här redovisas således de knuttecken, tecken, element, ekvivalenskedjor och diskurser som framträdde i analysen av förskollärarnas språkliga framställning av begreppet undervisning, undervisningens innehåll, pedagogisk miljö, lek, samt den egna rollen som förskollärare inom förskolans undervisning. Resultatet presenteras som löpande text med exempel i form av citat från fokusgrupper och intervjuer. Efter varje citat följer informantens beteckning, bokstav för förskolan och siffra för avdelningen (t ex. förskollärare A1). Vid de förskolor där det fanns två förskollärare som deltog benämns även de med en siffra, t ex. förskollärare 1 B1.

12. 1. Knuttecken

Studiens frågeställningar och därmed intervjuguiden innehåller begreppen undervisning, barn, innehåll, pedagogisk miljö och material, lek, samt förskollärarens roll. I fokusgrupperna och intervjuerna framkom vissa begrepp mer frekvent än andra. Dessa kan tolkas som knuttecken kring vilka diskurser konstrueras. Därför redovisas empirin utifrån dessa frekvent återkommande begrepp som jag nu benämner knuttecknen. Tillsammans med andra ord och begrepp konstrueras diskurser, vilka redovisas i slutet av varje beskrivning

12. 2. 1: a knuttecknet: medvetenhet

I de intervjuer och fokusgrupper som genomfördes i studien återkom förskollärarna till ett antal områden som kan tolkas som tecken. Ett sådant tecken var ordet *medveten* och då handlar det om förskollärarens förhållningssätt och relation till undervisningen, d.v.s. att undervisning ansågs vara en medveten handling från förskollärarens sida. En förskollärare (B1) definierade undervisning med uttrycket att ”alla medvetna handlingar som leder till att någon lär sig är en typ av undervisning.” Dessa medvetna handlingar kännetecknas av aspekter som målstyrning, pedagogisk miljö, kommunikation, språk, lyhördhet och omsorg.

Med en målstyrd undervisning menade förskollärarna att det måste finnas en medvetenhet när det gäller förskolans mål, syfte och planering så att läroplanens (Lpfö18) skrivningar om uppdrag, mål och innehåll följs. Det ska finnas en pedagogisk tanke och medvetna didaktiska val både vad gäller målstyrning, material och vardagliga situationer som rutiner. Läroplanens

målområden och ämnen nämndes flera gånger av förskollärarna som viktiga för att det ska vara en undervisningssituation, vilket en förskollärare uttryckte:

För mig är det så att man följer de ämnen som läroplanen handlar om, utifrån de kunskaper som barnen redan har, för att vi förutsätter att de är kompetenta, så bygger de på, lär sig lite mer kring de ämnen som vi har utifrån läroplanen. Vi förskollärare får se till att de aktiviteter som vi planerar erbjuder kunskap (Förskollärare 1, C2).

Undervisning förutsätter en medveten användning av språk och begrepp. Förskollärarna beskriver att man behöver vara medveten om vilka ord och begrepp man använder i undervisningen, hur och när man använder dem. Samtalen ska vara medvetna på så sätt att de är språkutvecklande exempelvis genom stöttning/scaffolding och tillförande av nya begrepp. Samtal är också viktiga för att lyfta in nya ämnen och fenomen i undervisningen utifrån läroplanens målområden. Språket ses som ett sätt att uppmärksamma barnen på ett visst fenomen och därmed rikta undervisningen mot ett bestämt lärandeobjekt eller innehåll, exempelvis när förskollärarna talar om att tillföra nya begrepp. Syftet är då att leda barnens utveckling och lärande mot ett visst mål. Förskollärarna poängterade att medvetenhet och undervisning handlar om att tänka efter vad man svarar barnen, tänka efter vad man gör, vad man säger och hur man lyssnar. Språket kan på så sätt ses som ett verktyg för att vägleda och stötta barnen i undervisningen, vilket två förskollärare i förskolan B beskriver:

När jag tänker efter vad jag gör, när jag tänker efter vad jag svarar, när jag lyssnar och innan jag säger något (Förskollärare, B1).

När man tänker medvetet på ord och begrepp...för undervisning är ju inte bara det här med rena ämnen, utan det är språk också (Förskollärare, B2).

En annan aspekt av språk och kommunikation i undervisningen är det förskollärarna benämnde som ett medvetet och lyhört inlyssnande. Ett sådant inlyssnande handlar om att vara medveten om barnets handlingar och lek, d.v.s. att följa barnet. Denna lyhördhet syftar till att få fatt i barnens funderingar, tankar eller frågor, vilket är en viktig del i både den planerade och spontana undervisningen. Att lyssna in, fånga upp och ge tillbaka till barnen var viktiga begrepp, vilket beskrivs här:

Man är medveten om barnets handlingar, både om det är lek, fundering, tanke eller fråga. Att man alltid är medveten i de situationerna och antingen lyssnar in eller fångar upp och ger tillbaka. Man ger input (Förskollärare, C1).

Input uttrycktes av förskollärarna i form av att först lyssna in barnen, i samtal, eget berättande och i leken för att sedan som förskollärare tolka barnets olika uttryckssätt och anpassa inputen, d.v.s. genom frågeställningar, miljö och material.

I avsnittet om utbildning och undervisning tas begreppen planerad och spontan undervisning upp med hänvisning till Eidevald och Engdahl (2018). Dessa begrepp lyftes även av förskollärarna i studien. Under en intervju förklarade förskollärarna att en undervisningssituation kan vara planerad och att förskolläraren har en föreställning om vilka kunskaper barnen skulle kunna tillägna sig, men aldrig vara säker på att barnen intresserar sig för det planerade innehållet eller lär sig det man som förskollärare tänkt. Då, menade förskollärarna, att öppenheten för barnens intressen och görande i just den specifika undervisningssituationen är viktig för att ge input, d.v.s. att kunna förändra eller tillföra något till undervisningen så att den blir meningsfull för barnen. Förskollärarna i förskolan A resonerade:

...sen kan man ju ha en föreställning när man startar igång någonting vilka kunskaper som eventuellt skulle skapas och uppstå, men man kan ju aldrig vara säker så jag tänker att den här öppenheten för vad som händer i skeendet och vad de intresserar sig för och vilken input vi kan komma med som pedagoger. Det är en medvetenhet som man ska ha i undervisningsperspektivet tänker jag (Förskollärare 1, A).

Det där med kunskap är så intressant för man kan tillföra barnen kunskap i all oändlighet, på en mängd olika sätt, men det känns mest stimulerande när det får komma i ett naturligt sammanhang och då griper man liksom tillfället (Förskollärare 2, A).

Den spontana undervisningen beskrevs mer naturlig eftersom innehållet blir direkt kopplad till en viss situation eller sammanhang. I dessa situationer följer förskollärarna barnens intressen direkt och tolkar samtidigt in läroplansmål. Förskollärarna tydliggjorde att även den spontana undervisningen kräver medvetenhet, d.v.s. att vara lyhörd för vad som händer i skeendet, barnens intressen och läroplanens mål. Viktiga tecken i både den planerade och spontana undervisningen och för att undervisningen ska bli meningsfull för barnen är input, språngbräda, inspiration, att tillföra något (exempelvis material) och reflektion.

Reflektion handlar om, beskrev förskollärarna, att få fatt i och tolka barnens tankar, erfarenheter och kunskaper för att ge ny inspiration eller input i undervisningen. När

förskollärarna talade om reflektion tillsammans med barnen, handlade det om att barnen skulle uttrycka sina åsikter, göra tolkningar, skapa sina egna berättelser eller delge varandra tankar och idéer för synliggörande av variation och olikheter inom det aktuella temat. Reflektionen, den individuella förskollärarens och den kollektiva i arbetslaget eller med barnen, hjälper till att styra innehållet i undervisningen. Tecknet reflektion bidrar till konstruktionen av medvetenhetsdiskursen och på så sätt utgör den en viktig aspekt i att undervisa medvetet.

Här kan vi se hur tecknen språk, d.v.s. kommunikation i form av samtal och ett lyhört inlyssnande av barnen, samt reflektion och läroplan knyts till knuttecknet medveten och skapar en ekvivalenskedja som ger innebörd åt undervisningsbegreppet. Förskollärarna artikulerar en *diskurs om medvetenhet* i relation till undervisningsbegreppet, *en medveten undervisning* där ovanstående tecken är viktiga komponenter.

12.3. 2: a knuttecknet: meningsfullhet

Nästa begrepp som förskollärarna frekvent lyfte fram i relation till undervisning var meningsfullhet. För att undervisningen ska vara meningsfull behöver den vara rolig, lustfylld, och lekfull. Leken måste, enligt förskollärarna vara närvarande hela tiden. Även fantasi och kreativitet gör undervisningen meningsfull:

Undervisning i förskolan, det begreppet måste alltid hänga ihop med lika delar fantasi och fakta för att det ska bli meningsfullt för barnen och att det ska bli intressant och roligt (Förskollärare 1, A).

I talet om fantasi och kreativitet kommer begreppet fakta fram och sätts i relation till fantasi. Förskollärarna säger att man aldrig ska sära på fakta och fantasi i förskolans undervisning, att dessa två begrepp går hand i hand, eftersom de är lika viktiga för att undervisningen ska vara rolig och intressant för barnen.

För att undervisningen ska vara meningsfull behöver den innehålla aspekter som en spinn-off eller input, vilket förskollärarna beskriver som något som skapar eller triggar igång utforskandet, vilket kan liknas vid begreppet ”a point of wonder” (Nilsson, Lecusay och Alnervik, 2018, s. 18) där förskolläraren iscensätter en dialogisk provokation, d.v.s. en situation som väcker nyfikenhet, ett problem att lösa eller ett material att undersöka, just för att skapa förundran och utforskande hos barnen. En sådan provokation, säger förskollärarna, kan vara en öppen fråga, ett öppet slut att tänka vidare kring, någonting att fortsätta på eller

ett material. Vidare lyfter förskollärarna fram att en spinn-off eller input kan starta ett gemensamt utforskande där barn och vuxna skapar ett meningsfullt sammanhang tillsammans.

När förskollärarna diskuterar vad som gör förskolans undervisning meningsfull, tar de upp det gemensamma utforskandet och lärandet. Förskollärarna poängterar vikten av att det finns olika tolkningsmöjligheter och det är viktigt att barn får ta del av varandras olika sätt att tolka omvärlden. Tecknet kollektiv beskrevs som att skapa möjligheter för barnen att interagera med andra barn och vara en del av något större, d.v.s. ett kollektiv. Tecknen gemensam, tillsammans, kollektiv, interaktion, olika tolkningar, olika kunskaper och erfarenheter skapar tillsammans med knuttecknet meningsfull en **diskurs om det kollaborativa utforskandet**, vilken kan sägas bygga på gemensam spinn-off eller input, kollaborativt undersökande, lyssnande och gemensam reflektion. Barns delaktighet och inkludering nämndes som två viktiga tecken för att förskolans undervisning ska vara meningsfull och rolig, vilket en förskollärare förklarar:

Man vill känna att dom blir inkluderade, att dom kan tillföra något. För är det liksom ett slutgiltigt besked så dör det eller att man når en slutsats; jaha så här var det”
(Förskollärare 1, A).

I en meningsfull och meningsskapande undervisning är görande och utövande viktiga aspekter för lärandet, enligt förskollärarna. Kreativitet och estetiska uttrycksformer beskrivs som viktiga för att undersöka ett tema, att gestalta och tolka något på olika sätt. De estetiska uttrycken är en vital och viktig del av förskolans undervisning och tjänstgör som ett verktyg för att undersöka det aktuella fenomenet eller temat barngruppen arbetar med.

En förskollärare förklarar relationen mellan undervisning och estetik:

Det känns som att undervisning uppstår i dialog i det som är och sedan med tillägg av estetiken, som på något sätt tjänstgör som en expandator (förskollärare 3, A).

Genom sitt resonemang konstruerar förskollärarna **diskursen om det estetiska och kollaborativa utforskandet** för att undervisningen ska anses vara meningsfull. Innebörden av undervisningens meningsfullhet byggs upp av tecknen rolig, lustfylld, lekfull, gemensam, utforskande, estetisk, samt med en balans mellan fakta och fantasi.

12.4. 3:e knutvecknet: förmedling

I talet om undervisningsbegreppet pekar förskollärarna på något de kallar traditionell undervisning och sätter det i relation till ord som förmedling, skolaktig, en vuxen som står och pratar, rätt- och fel, återskapande, reproduktion och tråkig för barnen.

Samtidigt säger en förskollärare att hen känner sig tryggare med samlingar av förmedlande karaktär nu än tidigare. Hen beskriver att samlingar av den traditionella, förmedlande karaktären är ifrågasatta, men att hen tolkar undervisningsbegreppet som att den typen av samlingar blir legitima igen. Samlingen är en aktivitet som förknippas med skolifierad undervisning. Förskolläraren nämner exempelvis förskolläraryrket där samlingar ansågs som en förmedlingspedagogisk aktivitet och exemplifierar med följande citat:

Undervisningsbegreppet har gjort så att jag började känna mig tryggare med samlingar. Tidigare när jag studerade var samlingar en förmedlingspedagogisk aktivitet, men nu när man pratar om undervisning så känner man att man ska ha sådana också. Att man ska kombinera och ge utrymme för både fri lek och ja, lite förmedlingspedagogik (Förskollärare, C1).

Förskollärarna uttrycker en oro för att skolifierad och förmedlande undervisning leder till minskade möjligheter till estetik och estetiska uttryck, men poängterar också vikten av att förklara för omvärlden vad undervisning i förskolan är:

Jag tror att många kopplar undervisning till hur det ser ut i skolan och att begreppet undervisning där ofta handlar om att ta ifrån barnen de estetiska ämnena. De ämnena som innehåller mycket rörelse eller mycket fritt skapande. Vi måste förklara att det är långt ifrån vårt förhållningssätt och också förklara då vad vi menar med undervisning (Förskollärare 2, A).

I samband med talet om traditionell undervisning uttrycktes reflektioner om fakta i termer av att ”servera barn färdiga svar” och om förskolläraren ska göra det eller inte. Här uttrycktes en osäkerhet hos en grupp förskollärare då de förklarade att det finns en ovisshet i när, var och hur fakta och färdiga lösningar ska presenteras för barnen. De ansåg dock att undervisningsbegreppet ger mandat att ge barnen fakta och färdiga svar, vilket uttrycktes av förskollärarna som att ”sätta ord på det” och att ”dom måste lära sig” (Förskollärare C1, förskollärare 1 C2).

I fokusgrupperna och intervjuerna framkom diskussioner om undervisningsbegreppet som förmedling och skolifiering. Den förmedlande undervisningen sattes i relation till den meningsfulla undervisningen. Tecken som icke-lekfull, förmedlande, tråkig, icke-undersökande, icke-estetisk och faktabaserad konstruerar en diskurs om den förmedlande, icke-meningsfulla undervisningen som en motdiskurs till den meningsfulla undervisningen. Den förmedlande, skolifierade undervisningsdiskursen kopplas av förskollärarna ihop med skolans och är något förskollärarna inte vill efterlikna. Enligt förskollärarna handlar förskolans undervisning inte om att en vuxen står och pratar.

Mellan diskurserna om undervisning som meningsfull, kollektiv och kollaborativ och diskursen om vad förskolans undervisning inte är (förmedlande, icke-undersökande, rätt-och-felorienterad och tråkig) hamnar tecknen styrd och icke-styrd. Här diskuterar förskollärarna undervisningen som styrd eller ej. Dessa tecken kan ses som extra omtvistade eller diskuterade i förskollärarnas tal. Undervisningsbegreppet tolkat utifrån ett skolifierat eller förmedlingspedagogiskt perspektiv utmanar diskursen om undervisning som meningsfull, kollaborativ och kreativ, vilket förskollärarna i förskolan C förmedlar när de säger att barnen måste lära sig eller att förmedling behövs i kombination med den fria leken.

Genom ovanstående redogörelse av förskollärarnas språkliga framställning om undervisningsbegreppet artikuleras tre diskurser:

- Diskursen om den medvetna undervisningen (i avseendet mål, syfte, planering, samt språkets användning)
- Diskursen om estetiska och kollaborativa utforskandet för undervisningens meningsfullhet.
- Diskursen om den förmedlande undervisningen

12.5. 4: e knuttecknet: barnet

I diskursen om undervisningens meningsfullhet och diskursen om det kollaborativa utforskandet framkom att barnens delaktighet och inkludering i planeringen och reflekterandet av undervisningen var viktig. Det leder till studiens fjärde knuttecken: barnet.

Runt barnet knyter förskollärarna tecken som kompetent, någon som kan påverka och tillföra något, inkluderad och delaktig. I talet om barnet beskrivs att det är barnets intressen, erfarenheter och kunskaper som ska tillvaratas, utvecklas och följas upp. Undervisningen ska således bygga på barnets intressen, erfarenhetsvärld och tidigare kunskaper. Detta uttrycktes av förskollärarna i form av att:

Barnen är intresserade av det här och då för jag in det här materialet för att barnet ska utvecklas. (Förskollärare 3, B3)

eller

Barnen gör begreppen i undervisningen till sina egna och äger projektet (Förskollärare 2, A).

Förskollärarna i förskola A menade att det är viktigt att barnen känner att de kan bidra till undervisningen, vilket följande citat beskriver:

...när det inte finns något som är rätt eller fel så känner de sig lite osäkra (syftar på barnen), tills de märker att: Jaha okej, jag får vara med och bidra till någonting här, jag kan påverka den här upplevelsen (Förskollärare 1, A).

Genom att använda sig av tecknen bidra och påverka synliggör förskollärarna en barnsyn där barnet ses som en individ med agens. Förskollärarna talar om barnet som kompetent, delaktigt, påverkar, tillför, samt är inkluderat i bestämmelsen av undervisningen i den aspekten att barnets intressen, kunskaper och erfarenheter påverkar undervisningens innehåll, vilket kan sägas artikulera en *diskurs om det kompetenta barnet med agens*.

Förskollärarna i förskola A diskuterar också vuxenvärldens och den utbildningspolitiska världens syn på hur det undervisade barnet förväntas bete sig, d.v.s. det politiska barnet. De menar att utbildningspolitiken styr hur vuxna väljer att se vad undervisning är, vad den ska innehålla och hur barnet ska förhålla sig till undervisningen.

Förskollärarna talar också om vuxnas (förskolepersonalens) tolkningsföreträde och en pedagogik som bygger på ”rätt- och fel”- tänkande, ”rätt” sorts fakta och förmedling av kunskap från vuxen till barn. Detta perspektiv liknar det Hedefalk (2015, s. 75) kallar den faktabaserade undervisningstraditionen. Dessa tecken skapar en ekvivalenskedja kring knuttecknet vad barnet *inte* är, dvs. passivt och mottagare av förmedlade kunskaper. Ett barn som passar förmedlingspedagogiken. Denna artikulation kan ses som en hotande diskurs, en antagonism, så till vida att tecknen kopplas till diskursen om det skolifierade, traditionella sättet att se på undervisningsbegreppet.

En tydlig diskurs artikuleras utifrån knuttecknet *barnet*, nämligen *diskursen om det kompetenta barnet med agens*. Samtidigt som förskolläraren ska leda undervisningen mot

vissa mål och rikta den gemensamma uppmärksamheten mot ett visst innehåll, ska barnets egna idéer, åsikter, intressen och behov påverka undervisningens utförande och innehåll.

12.6. 5:e knuttecknet: (Undervisningens) innehåll

Förskollärarna artikulerar en diskurs om medvetenhet vad gäller undervisningens mål och syfte. Undervisningen ska utgå från läroplanens mål, barnens intressen och behov. Barn ses som kompetenta med agens och ska erbjudas delaktighet och inkludering i undervisningens *innehåll*, vilket lyftes av förskollärarna när de talade om lyhördheten och inlyssnandet av barnen. Det leder till frågan om vilka diskurser om undervisningens innehåll som konstrueras genom förskollärarnas beskrivning av denna.

De förskollärare som arbetar med de yngsta barnen beskriver att undervisning förekommer under stora delar av vardagen i förskolan, såväl i planerade undervisningstillfällen som i omsorgssituationer. Förskollärarna diskuterar innehållet i omsorgen som ett undervisningsinnehåll och nämner situationer som måltider, påklädning och blöjbyten. Innehållet i omsorgssituationer kan exempelvis vara att lära sig klä på sig eller utveckla sitt ordförråd. Därför måste även innehållet i en omsorgssituation vara medveten från förskollärarens sida, vilket blir synligt när förskollärarna gör skillnad på när en omsorgssituation är undervisning och när den inte är det. En omsorgssituation som används medvetet av förskolläraren och där språket är betydelsebärande och meningsskapande är undervisning, men inte om en omsorgssituation sker i tystnad eller på "löpande band". I en omsorgssituation som definieras undervisning är språket och det medvetna användandet av det en huvudkomponent, vilket beskrivs av en förskollärare:

Jag vet inte om jag upplever att byta blöja är undervisning om det är alldeles tyst och löpande band. Men jag tänker, att när du pratar och du samspekar med barnet, en dialog där, om det nu är med ögonen eller med språket (Förskollärare, C1).

Ett annat, enligt förskollärarna, viktigt innehåll i undervisningen är ett målstyrt arbete mot läroplanens normer och värden. Exempelvis medvetet arbeta för att öka barnens kompetens i lekregler, hur man är en bra kompis och hur man betar sig mot varandra. I och med att förskollärarna talar mycket om socialt samspel och vikten av att lära sig lekregler och hur man är en bra kompis, artikuleras en *diskurs om värdegrundaspekten social kompetens som ett undervisningsinnehåll*. Gruppens kollaborativa lärande poängteras som ett sätt att undervisa för att stödja barnens sociala samspel och kompetens.

Ord, begrepp och språk är tre tecken som lyfts av samtliga förskollärare och som återkommer ofta i studien. Dessa tecken tillsammans med knuttecknet innehåll konstruerar en **diskurs om språk som bärande och viktigt innehåll** i undervisningen. Inom språkdiskursen talar förskollärarna om undervisningen som att arbeta med rumsliga begrepp, matematiska och naturvetenskapliga begrepp, vardagliga begrepp, flerspråkighet, barns språkliga svårigheter, att bredda barnens tolkningsmöjligheter och att komma bort från rätt och fel.

Förskollärarna lyfte också att en del av undervisningen har ett ämnesrelaterat innehåll, exempelvis matematik. I en av fokusgrupperna diskuterade förskollärarna en undervisningssituation där barnen fått i uppgift att trä pärlor på ett band i en viss ordningsföljd och antal: sex mindre pärlor och en större. Barnen hade fått en skiss med pärlornas ordningsföljd som de kunde följa. Förskolläraren hade stöttat barnen genom uppgiften med hjälp av enklare matematiska begrepp, som exempelvis ”hur många har du kvar om du... hur många till behöver du för att...”, vilken hen beskrev i fokusgruppen.

Förskollärarna beskrev tecknet begrepp som något som var utgångspunkt i olika projekt eller aktiviteter tillsammans med barnen. Tecknet begrepp sattes då ihop med tecknet undersökande. Förskollärarna var alltså nyfikna på vilka begrepp barnen undersökte, samt hur de undersökte begreppen. De aktuella undersökta begreppen blev styrande för innehållet i undervisningen. Förskollärarna berättade även vilka begrepp de själva använde i undervisningen och att dessa var medvetet valda för att rikta barnens uppmärksamhet mot ett särskilt fenomen. Ett exempel är de naturvetenskapliga begrepp som förskollärarna beskrev att de använde i samband med barnens konstruktion med byggmaterial, exempelvis stabilitet, hållfasthet och symmetriskt. I och med användandet av naturvetenskapliga begrepp riktades innehållet i konstruktionsleken mot ämnet naturvetenskap.

Samtliga förskollärare talade om att de breddade språk och kommunikation till fler uttryckssätt än det verbala. De knöt tecken som bildtolkning, instrumentala tolkningar, danstolkningar, rörelse, lera som språkligt uttryck, olika sätt att rita och konstruktion till knuttecknet innehåll, vilket konstruerar **diskursen om multimodalitet och ett estetiskt innehåll**, inom Reggiodiskursen kallad hundraspråkighet. En av förskollärarna uttryckte hundraspråkigheten som ett flöde i den pedagogiska miljön där olika uttryckssätt finns tillgängliga för barnen:

Flödet av idéer och tankar...Tanken får vandra runt, från ateljébord, till keyboard, till dansen och så tillbaka igen. Interagera med andra och få nya tankar och idéer (Förskollärare 1, A).

Utifrån förskollärarnas resonemang om undervisningens innehåll visas sammanfattningsvis att tre olika diskurser befästs:

- Diskursen om värdegrundaspekten social kompetens som ett undervisningsinnehåll.
- Diskursen om språket som bärare av innehållet, både som ämne och kommunikationsform.
- Diskursen om multimodalitet och ett estetiskt innehåll, hundraspråklighet.

Förskollärarna talade således om normer och värden, språk och estetik som viktigt innehåll i undervisningen. Ämnen som matematik, naturvetenskap och teknik diskuterades mindre och i dessa fall kopplade till tecknet begrepp, vilket kan tolkas som att tonvikten läggs på språk och inte på själva naturvetenskapliga fenomenet.

12.7. 6: e knuttecknet: pedagogisk miljö och material

I samband med undervisningsbegreppet talade samtliga förskollärare om den pedagogiska miljön och material som två viktiga komponenter i förskolans undervisning. Förskollärarna nämnde det pedagogiska upplägget vad gäller material och att det gör skillnad hur materialet erbjuds. Den pedagogiska miljön skapar förutsättningar för det innehåll i undervisningen som diskuterades av förskollärarna, d.v.s. möjlighet till ett innehåll som riktar sig mot att stödja normer och värden, social kompetens, matematik, naturvetenskap, språk och kommunikationsform, samt estetiska processer.

Samtliga förskollärare talade om estetiska uttryckssätt, ateljékultur och vikten av att barnen varje dag får möjlighet att ”få vara i ett görande och i ett skapande”. Materialet i förskolans pedagogiska miljö ska, enligt förskollärarna leda till utveckling av barnens kunnande, utmana dem vidare och vara så tillgängligt att barnen kan stanna kvar i görandet och utforskandet av det så länge som barnet tycker att det är roligt. Förskollärarna förklarade att ett bra material leder till ännu mer lust till lärande. Den pedagogiska miljön och materialen blir i sig själva undervisande agenter, vilket benämns inom Reggio Emilias pedagogiska filosofi som ”miljön den tredje pedagogen”, en intelligent lärmiljö där barn har möjlighet att göra intelligenta saker (Eidevald och Engdahl, 2018, s. 142; Lind, 2010, s. 129).

Materialen i sig har alltså ett undervisande syfte och ska vara tillgängliga för barnens utforskande, görande och skapande, enligt förskollärarna. Skapande material används med syftet att föra över det aktuella temat i en ateljéuppgift, som en förskollärare uttryckte det. Materialet kopplas också ihop med aktuella teman i undervisningen för att möjliggöra flera olika sorters erfarenheter för barnen. Materialen kan också används för att laborera med naturvetenskapliga fenomen, som exempelvis i konstruktionsleken där stabilitet och hållfasthet undersöks eller att tillföra speglar till konstruktionsmaterialet för utforskande av speglingar och optik.

Förskollärarna tryckte på barns möjligheter till multimodalt undersökande och olika estetiska uttrycksätt. Därför ska det finnas erbjudanden i den pedagogiska miljön till dans, musik, lek med rörelser och stora gester, material som färg, pennor och lera. Förskollärarna i förskolan C poängterade att barns undersökande av skapande material ger dem kunskaper om materialen och deras egenskaper. Materialkännedom var således viktigt att undervisa om. Utan materialkännedom, förklarade förskollärarna, har inte barnen tillgång till sina estetiska uttryck. Barnen ska ha möjlighet att välja mellan olika uttrycksformer.

De tecken som används av förskollärarna, som exempelvis estetiska uttryck, ateljékultur, skapande, görande och utforskande skapar tillsammans med undervisningsbegreppet och knuttecknet pedagogisk miljö, en ekvivalenskedja som artikulerar en *laborativ estetikdiskurs* vad gäller pedagogisk miljö och material.

Denna laborativa estetikdiskurs förutsätter en pedagogisk miljö med material som är kreativa och laborativa. På förskola A beskrev förskollärarna hur de successivt bytt ut allt, som de kallade, traditionellt lekmaterial. Enligt förskollärarna är traditionellt lekmaterial ett material som har ett förutbestämt syfte och där det tydligt framgår vad det föreställer och hur det ska användas av barnet, t ex tåg, tågbanor, dockor, bilar. Istället bestod förskolans pedagogiska miljö av estetiska och laborativa material, som exempelvis material för måleri, lera, konstruktion, sand, vattenlek, instrument och material att använda i samband med dans. Även på de andra förskolorna återfanns denna typ av pedagogiskt material. Det fanns en tydlig tonvikt på skapande och konstruktion.

I relation till undervisning beskrev förskollärarna att det laborativa materialet mötte upp läroplanens mål, samt stöttade barnen i deras lärande. Förskollärarna lyfte även här vikten av

medvetenhet för att det laborativa materialet skulle tillföra något till undervisningen. Bakom materialet ska det finnas en pedagogisk tanke, ett syfte som lutar sig mot läroplanens mål.

Den diskurs som artikuleras med utgångspunkt i knuttecknet pedagogisk miljö är en *laborativ estetiskdiskurs*. Estetiken, kreativa och utforskningsbara material beskrivs som vitala och viktiga delar i den pedagogiska miljön och i undervisningen.

12.8. 7:e knuttecknet: lek

I fokusgrupperna och intervjuerna framkom olika sätt att se på lek och undervisning. Några av förskollärarna talade om relationen mellan lek och undervisning och menade att dessa två inte går att skilja åt, utan hakar i varandra. En förskollärare förklarade att:

Det är ju inte så att nu har vi undervisat, nu är det fri lek och nu gör ni det där andra som vi inte behöver dokumentera eller ta på allvar. Barnen delar ju inte upp begreppen (Förskollärare 2, A).

Vidare förklarade förskolläraren att det inte bör eller ska finnas en hierarkisk ordning mellan lek och undervisning:

”Det ena är inte bättre än det andra och det ska finnas lika stort utrymme för båda.” (Förskollärare 2, A)

Samtidigt beskrev en annan förskollärare att planerade och styrda undervisningssituationer ibland övergår i lek eller som hen uttryckte det:

Leken tar över sen och då är det utrymme för lek. Det är underbart å andra sidan att en pedagogisk verksamhet kan gå över i en egen lek, nu är det dom (syftar på barnen) som styr det här (Förskollärare 1, A)

Detta resonemang kan tolkas som att lek och undervisning ses som två olika från varandra isär skilda komponenter, där leken är barninitierad och undervisningen är pedagogisk verksamhet initierad av vuxna, jämfört med det första exemplet där förskolläraren beskrev att lek och undervisning hakar i varandra. Förskollärarna trycker på att båda komponenterna inte har någon hierarkisk ordning och ska ha lika stort utrymme i förskolan. Samtidigt beskrivs det som positivt av förskollärarna att leken hakar i ”en pedagogisk situation”, vilket skulle kunna tolkas att leken blir legitimerad som pedagogisk aktivitet.

Ett annat sätt att tala om lek i relation till undervisningen, enligt förskollärarna, är att sätta den i samband med projektarbete. Leken används för att bearbeta erfarenheter eller begrepp som ingår i det aktuella projektet. Här beskriver förskollärarna att de pågående projektens ämnen leks av barnen eller att de hör att barnen använder centrala begrepp ur projekten i sin lek. En förskollärare ger ett exempel på detta genom sin beskrivning:

Jag tänkte i byggrummet, man kanske använder speciella begrepp, som t ex att man bygger stabilt och barnen provar dem, men sen när dom leker utan vuxen och då hör man hur dom pratar med varandra: är det stabilt, har du provat? Då har dom fått in det där i kroppen. För dom är det ju ändå i en lek (Förskollärare 2, B2).

Vidare poängterar förskollärarna att om inte spår av projektets ämne syns eller hörs i den barninitierade leken så äger inte barnen projekten, utan det blir enbart de vuxnas produkt. Det kan handla om när barnen bygger och utforskar begrepp som stabilitet (som ovan) eller när de leker något de erfart i ett projekt.

Den barninitierade leken kan också ge förskollärarna uppslag till utvecklingen av projektet eller hur de ska iscensätta nya uppgifter till barnen som utökar deras kunskaper. Detta sker genom den lyhörddhet för barnens intressen och behov, d.v.s. att följa barnet, som redogjordes för under rubriken knutvecknet medvetenhet. Som redskap för att synliggöra barnens idéer och perspektiv används dokumentation, exempelvis trespaltsobservationer, film eller foto.

Förskollärarna lyfter genom sitt resonemang upp vikten av barns perspektiv och tolkningsföreträde, samt läroplanens (Skolverket, 2018, s. 6, 10) skrivningar om att förskolans utbildning ska utgå från barnens intressen och behov. Förskollärarna förklarade också att det är viktigt att leken ibland måste få vara fri från undervisning, att barnen får möjlighet att leka för att det är lustfyllt och för lekens egen skull:

Ibland är leken ett enda stort glädjmoment, som när vi vuxna går på bio för att det är roligt. Och här behöver jag inte analysera fram undervisning (Förskollärare, B1).

Förskollärarna uttryckte sig om sin egen roll i relationen mellan lek och undervisning genom tecken som medlekare, lyssna, och stöttning.

En förskollärare beskrev sin roll som medlekare i lek där en undervisande intention fanns:

Jag undervisar sittandes på golvet i en leksituation. Undervisning handlar mycket om hur vi är mot varandra, turtagning och socialt samspel. Jag är med och stöttar dom som behöver. Det handlar om att vara medlekare (Förskollärare, B3).

Tecken som synliggjordes i förskollärarnas tal om lek och undervisning var hierarki, samt haka i. Tecknet hierarki kan tolkas som att det skapar en konflikt mellan tecknen undervisning och lek, eftersom det konstrueras en inbördes ordning där det ena värderas högre än det andra. Förskollärarna både delar upp undervisning och lek, samtidigt som de försöker hålla ihop begreppen när de använder tecknet haka i. Detta kan tolkas som att två diskurser om lek och undervisning utmanar varandra. Där den ena ser leken som nyttig när barnen visar att de lärt sig något från undervisningen och den andra som betraktar leken för lekens egen skull. Andra tecken som framträder är projekt, begrepp, fri, glädje och roligt, samt när det gäller förskollärarens roll medlekare, lyssna och stöttning.

Dessa tecken kan sägas artikulera två olika diskurser som inbegriper relationen lek och undervisning: *diskursen om den nyttiga leken*, som kommer som en följd av undervisningen eller är en del av undervisningen och *diskursen om leken som fri från undervisning*.

12.9. 8:e knuttecknet: Förskollärollen

När undervisning diskuteras framkommer också hur förskollärarna ser på och tolkar sin egen roll i relation till förskolans undervisning och barns lärande. Under intervjuerna talade förskollärarna om *ansvar*, vilket kan ses som ett viktigt tecken i konstruerandet av diskurser om förskollärollen. Till tecknet ansvar knöt förskollärare andra tecken som planering, genomförande, pedagogisk dokumentation, reflektion och uppföljning. Förskollärarna i förskolan C tog också upp att förskollärare ansvarar för undervisning även om de själva inte har möjlighet att genomföra undervisningen i alla barngrupper. De tolkar sitt uppdrag utifrån Skollagen (SFS 2010:800) och Läroplan för förskolan (Skolverket, 2018) som säger att undervisningen ska ansvaras av och ledas av legitimerade förskollärare. Här beskrev de att planering och reflektion i arbetslaget är mycket viktig, så att de kan ansvara för innehållet även om en barnskötare eller annan personal i förskolan genomför själva undervisningstillfället med barnen. Den pedagogiska dokumentationen synliggör vilka begrepp barnen utforskar och ska ligga till grund för planeringen och undervisningens innehåll, enligt förskollärarna.

I själva undervisningen beskrev förskollärarna sin roll som stöttande (scaffolding) och givare av input i form av exempelvis frågeställningar till barnen, begrepp, material eller förslag på olika aktiviteter. Den lyssnande och dokumenterande förskolläraren som är genuint nyfiken, skriver ner barnens berättelser eller filmar för att veta var input ska ske eller hur arbetet ska

fortlöpa. Förskollärarna beskrev också sig själva i rollen att lyfta fram varje barn, se varje enskilt barns intressen och behov. Här nämndes särskilt barn med behov av särskilt stöd. Leken framställdes viktig och så även förskollärarens roll i denna, som t ex att föra in lekteman, leksignaler, transformera föremål och visa på lekhandlingar, exempelvis låtsas äta eller låtsas prata i telefon.

I förskollärrollen, beskrev förskollärarna, ingår att ta del av och gå i dialog med forskning. De förklarade att forskning behöver knytas till den egna praktiken och ställas i relation till hur de själva tänker. Att ta del av många olika teorier och perspektiv inom forskningsfält som rör förskolan ansågs viktigt.

Den diskurs som konstrueras i förskollärarnas språkliga framställning om förskollärrollen i relation till undervisning är **den ansvarsfulla, stöttande, inlyssnande, genuint nyfikna läraren**. Viktigt i förskollärrollen är att ta ansvar för undervisningen genom att dokumentera och följa barnens behov och intressen, samt planera hur undervisningen ska iscensättas för att barnens kunnande ska utökas. Leken är en viktig aspekt, vilket visar på en stark lekdiskurs inom undervisningen.

13. Sammanfattning

I ovanstående avsnitt framträdde en rad olika diskurser i förskollärarnas tal om undervisning, barnet, innehåll, miljö och material, leken och förskollärarens roll.

I talet om undervisning konstruerades tre diskurser:

- Diskursen om den medvetna undervisningen (vad gäller mål, syfte och planering, språkets användning).
- Diskursen om det estetiska och kollaborativa utforskandet för att undervisningen ska anses vara meningsfull.
- Diskursen om den förmedlande undervisningen.

Barnsynen artikuleras utifrån diskursen om det kompetenta barnet med agens.

Förskollärarna artikulerade också tre diskurser om undervisningens innehåll:

- Diskursen om värdegrundaspekten social kompetens som ett undervisningsinnehåll.
- Diskursen om språket som bärare av innehållet, både som ämne och kommunikationsform.
- Diskursen om multimodalitet och ett estetiskt innehåll, hundraspråkighet.

Estetiken, kreativa och utforskningsbara material beskrivs av förskollärarna som vitala och viktiga delar i den pedagogiska miljön och undervisningen, vilket artikulerar den pedagogiska miljön utifrån en laborativ estetikdiskurs.

När det gäller relationen mellan undervisning och lek konstruerades två diskurser:

- Diskursen om den nyttiga leken (som kommer som en följd av undervisningen eller är en del av undervisningen)
- Leken som fri från undervisning

Förskollärarens roll är en förutsättning för undervisning och därför viktig att ta upp i sammanhanget. För att undervisningen ska vara medveten och meningsfull artikuleras en diskurs om den ansvarsfulla, stöttande, inlyssnande, genuint nyfikna förskolläraren.

14. Diskussion

Syftet med min studie var att undersöka hur förskollärares språkliga framställning artikulerar diskurser om undervisning i förskolans praktik. Studien intresserade sig för vilka begrepp (knuttecken) som görs centrala i förskollärarnas tal om undervisning, samt vilka diskurser om förskolans undervisning som synliggörs i förskollärarnas språkliga framställning.

Därmed ville jag bidra till kunskapandet hur undervisning i förskolan kan beskrivas och förstås, som en av många olika förståelser.

Min tolkning är att det rådde hegemoni i de flesta av diskurserna som artikulerades, d.v.s. de var stabila och utmanades inte av en antagonism, en motsats eller bråkande diskurs som utmanar den rådande diskursen. I två frågor artikulerades diskurser som utmanade hegemonin. Diskursen om den meningsfulla undervisningen som undersökande, estetisk och lekfull, utmanades av diskursen om förskolans undervisning som förmedling och skolifiering. I relationen mellan undervisning och lek utmanade två olika lekdiskurser varandra. Tecknen styrd och icke-styrd i samband med undervisning var extra omtvistade och bidrog till konflikten mellan de olika diskurserna. En närmare diskussion av de konflikterande diskurserna finns i kommande avsnitt. Här ska jag även belysa studiens viktigaste resultat och koppla ihop dem med forskning som gjorts.

14.1. Den medvetna undervisningen

Studiens viktigaste resultat var diskursen om den medvetna undervisningen. Förskollärarna artikulerade en framträdande diskurs i talet om undervisning och det var den *medvetna*

undervisningen vad gäller mål, syfte och innehåll, d.v.s. en didaktisk medvetenhet. En annan viktig aspekt för en medveten undervisning var hur språk och kommunikation användes. Detta går i linje med de didaktiska faktorerna (Sheridan och Williams, 2018, s. 34; Williams och Sheridan, 2018, s. 137) lyfter fram: förskollärarens professionella kunnande, didaktiska kompetens och vikten av dessa två aspekter för undervisningens kvalitet. Förskolläraren behöver ha kunskap om undervisning och pedagogisk medvetenhet. Pedagogisk medvetenhet innebär exempelvis att kunna organisera för lärande, undervisa och följa barnen i deras lärprocesser. Den didaktiska medvetenheten består i ett kunnande om vad, varför och hur, samt interaktiva, kommunikativa och relationella kompetenser, vilket stämmer med förskollärarnas beskrivning av den medvetna undervisningen. Att veta vad, varför och hur en undervisningssituation ska iscensättas och hur språk och kommunikation med barnen kan användas i en undervisningssituation.

Förskollärarna talade om ett medvetet användande av språk och kommunikation. De beskrev det medvetna användandet av språk som ett verktyg för att stötta barnen genom s.k. scaffolding i undervisningen. Stöttningen beskrevs av förskollärarna som exempelvis begrepp, en frågeställning till barnen eller att resonera om något. Melker, Mellgren och Pramling Samuelsson (2018, ss. 69) lyfter stöttning som en viktig aspekt för undervisning och kopplar ihop begreppet med delat hållbart lärande, vilket innebär att förskollärare och barn kommunicerar och samspelar om samma innehåll. Dalgren (2017, s. 109) och Sheridan och Williams (2018, s. 32) beskriver att en undervisningssituation handlar om att iscensätta och upprätthålla intersubjektivitet, samsyn. Det kan röra sig om samspelande didaktiska aspekter som innehåll, delat fokus, relationer och kommunikation. Intersubjektivitet behöver skapas för att alla deltagare ska kunna hänga med i resonemang och aktiviteter, eftersom deltagarna har olika förståelser, erfarenheter och perspektiv (Björk-Willén, Pramling och Simonsson, 2018, s. 42).

I intervjuerna lyfte förskollärarna fram hur viktigt det är med barnens olika tolkningar av något (det specifika innehållet i undervisningssituationen) och deras olika åsikter och idéer. Att synliggöra barns olika tolkningar, teorier eller idéer av något är en del av den varians som är en viktig aspekt i undervisning och barns lärande. Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson (2013, s. 24) menar att iscensätta variation i undervisningen är viktigt för att synliggöra innehållet eller läroobjektet i undervisningssituationen. Detta kan ses på två olika sätt. Det ena är att förskolläraren utformar undervisningssituationen så att läroobjektet pekas ut genom variation av exempelvis olika material. Det andra är barnens olika sätt att tänka, vilket

kan användas i undervisningen för att expandera och utveckla deras idéer eller tankar, vilket går i linje med förskollärarnas sätt att beskriva hur viktigt det är med reflektion tillsammans med barnen och att barnen får undersöka variationsrikt material.

Förskollärarnas beskrivningar av den medvetna undervisningen, dess olika iscensättningar och barnens olika tolkningar går också i linje med Hedefalks (2015, ss. 75) beskrivning av den pluralistiska undervisningstraditionen, där olika perspektiv på ett problem lyfts fram. Barnen förväntas också vara och gör delaktiga i värderandet av problem, handlingar och normer.

I talet om den medvetna undervisningen beskrev förskollärarna undervisningens meningsfullhet och en diskurs om det estetiska och kollaborativa utforskandet artikulerades. En utmanande diskurs framträdde i förskollärarnas diskussion om det kollaborativa utforskandet, nämligen den skolifierade och förmedlande undervisningen. Denna kopplade förskollärarna ihop med tecken som tråkig, återskapande och ”rätt” sorts fakta, samt med skolans undervisning och var något förskollärarna beskrev att de inte ville efterlikna. Dessa två diskurser (en medveten och meningsfull undervisning och en förmedlande/skolifierad undervisning) liknar de två diskurser Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson (2017, s. 96) kom fram till i sin studie om förskollärares resonemang om förskolans undervisning där en kravdiskurs och en rättighetsdiskurs synliggjordes. Kravdiskursen handlade om att förskollärarna beskrev att arbetet skulle bli mer kravfyllt och undervisningen tråkig. Parallellt med kravdiskursen fanns diskursen som handlade om barnens rättighet till en medveten och meningsfull undervisning, som bygger på barnens intressen, behov och erfarenheter, samt läroplanens mål (Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson, 2017 s. 101).

14.2. Undervisning och innehåll

I förskollärarnas tal om undervisningens innehåll framkom tre diskurser där interaktion, estetiska uttrycksformer och språk var centrala begrepp. Här riktades diskussionen om undervisningens innehåll mer mot undervisningens form och mindre mot ett ämnesinnehåll. Det mest omnämnda syftet när förskollärarna talade om undervisningens innehåll var det sociala samspelet och att aktivitetens innehåll skulle stödja detta. Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson (2013, s. 35) tar upp detta fenomen inom förskolan och menar att förskollärare planerar för undervisning i ett ämne, exempelvis musik, men att det inte blir själva ämnet som är huvudsyftet utan att det är den sociala samvaron som blir viktigast. Då handlar det inte om att undervisa om musik som ett estetiskt ämne. En av förskolorna i

studien, förskolan A, hade en tydligt ämnesrelaterad diskurs angående ett innehåll där de lyfte fram att det var viktigt att barnen på ett utforskande sätt skulle utveckla sitt kunnande om musik. Förskolan B poängterade naturvetenskapligt undersökande i exempelvis byggrummet där fysikaliska begrepp som stabilitet var centrala.

Språk sågs både som ett ämnesinnehåll, som exempelvis flanosagor, böcker, föremål som samtalsunderlag och som en kommunikationsform i undervisningen. Till dessa kommunikationsformer denna räknades verbalt språk, samt estetiska uttryck. Kommunikation och metakommunikation är, precis som förskollärarna lyfte fram, viktiga aspekter i undervisning och lärande. Reflektion var ett begrepp som återkom ofta i förskollärarnas tal om undervisning och tillsammans med barnen handlar om metakommunikation, t ex att berätta för någon hur man lärt sig något eller hur man löste ett problem. Förskolläraren stöttar barnen genom metakommunikativa frågor för att synliggöra lärande objektet för dem (Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson, 2013, s. 41).

En intressant aspekt som beskrevs av förskollärarna som arbetade med yngre barn var innehållet i omsorgssituationer och hur de beskrevs som undervisning. Förskollärarna förklarade att i omsorgssituationer finns undervisning, men om omsorg ska ses som undervisning behöver den bygga på medvetenhet vad gäller läroplanens mål, förhållningssätt till barnet och hur man som förskollärare använder språket. Detta resonemang kan jämföras med embedded teaching, inbäddad undervisning, där förskolläraren spontant undervisar eller riktar barns uppmärksamhet mot ett särskilt ämne i olika vardagssituationer, exempelvis måltider eller hallsituationer. Inbäddad undervisning kräver en medvetenhet hos förskolläraren om barns utveckling och lärande, vad barn har rätt att lära, didaktiska kunskaper, samt kunskaper om läroplanens mål (Björk-Willén, Pramling och Simonsson, 2018, s. 44, 46; Williams och Sheridan, 2018, s. 12).

14.3. Undervisning och lek

Den starkaste konflikten mellan de diskurser som framkom i studien är den som framträder i relationen mellan lek och undervisning. Förskollärarna poängterade att det var viktigt att det inte fanns en hierarkisk ordning mellan lek och undervisning, att båda komponenterna är lika viktiga för utbildningen inom förskolan. Samtidigt menade förskollärarna att det var positivt och, enligt min tolkning, önskvärt att projektens och undervisningstillfällenas innehåll fördes över till leken av barnen själva. Då ägde barnen projekten och visade att de lärt sig något av dem. Detta kan tolkas som legitimering av leken, den blir pedagogisk och ”nyttig”. Dessa två

exempel skulle kunna härledas till en diskurs inom utbildning och lärande där leken behöver ses utifrån ett instrumentellt perspektiv där barns erövrade kunskaper genom leken kan mätas. Lärandet i leken lyfts fram för att förskollärarna vill markera att de gör ett seriöst pedagogiskt arbete (Øksnes, 2011, s. 15). En annan förklaring skulle kunna vara att leken, som traditionellt sett alltid varit en viktig del i den svenska förskolas kultur, behöver kopplas ihop med lärande på ett tydligt sätt för att möta läroplanens ökade krav på verksamhetens ämnesinnehåll. För att undvika skolifiering och samtidigt lyfta fram förskolans unika utbildning och undervisning kopplas leken till lärande av förskollärarna. Perspektivet blir då att lek är lärande och inte enbart lek och tidsfördriv (Ljung-Djärf och Tullgren, 2011, s. 32). Det finns två risker här, den ena att leken kidnappas av de vuxnas intentioner att undervisa i en pågående lek. Den andra risken är, genom att använda låtsaslek för att synliggöra ett faktabaserat ämnesinnehåll (exempelvis naturvetenskap), göra lärandeobjektet otydligt då fokus från det naturvetenskapliga fenomenet flyttas till samspel eller något annat som inte har med själva ämnet att göra (Ljung-Djärf och Tullgren, 2011, ss. 35).

Den utmanande diskursen i det här sammanhanget är diskursen om leken fri från undervisning, vilket handlar om leken för lekens egen skull och för att det är lustfyllt att leka, vilket kan jämföras med den karnevaliska leken där det karnevaliska inslaget ses som fest och glädje för deras egen skull och leken som en kaotisk rörelse hit och dit (Øksnes, 2011, s. 30 och 145). Diskursen om leken fri från undervisning och lek för lekens egen skull stämmer överens med läroplanens (Skolverket, 2018, s. 8) skrivning att det för barnen är leken i sig som är viktig.

14.4. Förskollärarens roll i undervisningen

I förskollärarnas diskussion om den egna rollen i undervisningen framkom en diskurs om den stöttande, inlyssnande, genuint nyfikna läraren som dokumenterar och följer barnens behov och intressen. Undervisningen planeras efter dokumentation och reflektion av barnens görande, idéer och hypoteser, dvs. pedagogisk dokumentation. Här synliggörs vilka iscensättningar, tillägg eller ”inputs” förskolläraren behöver göra för att undervisningen ska vara intressant och utforskningsbar för barnen, samt utöka barnens kunnande och föra projekten framåt.

Nilsson, Lecusay, Alnervik och Ferholt (2018, s. 112) lyfter fram två olika typer av förskollärr roller beroende på vilket perspektiv på lärande som råder. I den ena rollen, som utgår från en linjär syn på lärande, är förskolläraren en guide som visar vägen genom

lärandeprocessen. Denna guide bestämmer innehåll (vad som ska läras) och hur lärprocessen ska ledas. I den andra rollen, som utgår från ett multidimensionellt perspektiv på lärande, tar förskolläraren rollen som ”medresenär” i lärandeprocessen. Det innebär att förskolläraren bjuder in barnen i processen, eftersom det är deras intressen, frågor, idéer och hypoteser som undervisningen utgår från och som leder lärandeprocessen framåt. För att förskolläraren ska kunna inta ett barnperspektiv och även få syn på och använda sig av barnens perspektiv i undervisningen behöver hen lyssna in, analysera, planera och iordningsställa pedagogiska miljöer. Dessa syftar till att utmana barnen, ge möjligheter till nya erfarenheter och därmed ett förändrat kunnande (Nilsson et. al, 2018, s. 112). Det senare perspektivet går i linje med den diskurs om förskolläraryrollen som framträdde i denna studie, nämligen förskolläraren som fångar upp och synliggör barnens görande, idéer och hypoteser, samt iscensätter en undervisning och miljö som erbjuder vidare utforskande av det aktuella fenomenet.

14.5. Reggio Emilia-diskursens spår

Samtliga förskolor anger på sina hemsidor att de är inspirerade av Reggio Emilias pedagogiska filosofi. Framträder några spår av Reggio-diskursen i förskollärarnas tal om undervisning? I de diskurser som framträder i förskollärarnas tal om undervisning, innehåll, pedagogisk miljö, lek och förskollärarens roll synliggörs tydliga spår.

Det första exemplet som visade sig i studien var att förskollärarna tog upp vikten av att intressera sig för barnens tolkningar, idéer, åsikter och hypoteser och att dessa utgör grunden för den enskilda förskolans utbildning och undervisning. Barnens resonemang lyfts fram och synliggörs genom verbala och estetiska uttryck. Lind (2010, ss. 116) beskriver detta sätt att se på pedagogik som ”lyssnandets pedagogik”, att vara genuint nyfiken på och verkligen lyssna efter barnens innebörder och resonemang.

Det andra exemplet är att utgå ifrån barnens behov, intressen och tidigare erfarenheter, men utmana dem med nya frågor, problem eller material (vilket benämndes input av förskollärarna). Här positioneras barnen som kompetenta med agens av förskollärarna. Denna barnsyn går i linje med den diskurs om barnet som kompetent samhällsmedborgare Lind (2010, s. 116) beskriver. Inom Reggiodiskursen värdesätts den demokratiska aspekten av barnens utbildning, där deras rätt till kulturell yttrandefrihet och delaktighet är viktiga grundpelare. Barnet ses som medkonstruktör av kunskap, kultur och av egen identitet (Lind, 2010, ss. 116). Detta innebär också att lärande ses som en kommunikativ process tillsammans med andra och inte som en process hos den enskilda individen. Barnet skapar mening och lär sig tillsammans med andra, både vuxna och barn.

Det tredje exemplet som visar överensstämmelse mellan de diskurser förskollärarna artikulerade och Reggio-diskursen är diskursen om den pedagogiska miljön. Förskollärarna lyfte fram diskursen om miljön som laborativ och estetisk. Den pedagogiska miljön stödjer barnens utforskande och lärande. Den ska inbjuda till estetiska lärprocesser, kreativitet och lek, samt vara undervisande i sig.

Språk och kommunikation betonas, men här talar man inte enbart om det verbala och skrivna språket, utan om alla de uttrycksätt och gestaltningar ett barn använder för att undersöka och beskriva sin omvärld, t ex bildskapande, musik, dans, drama och lek. Detta kallas inom Reggio Emilias pedagogiska filosofi för hundraspråkighet (Nilsson, Lecusay, Alnervik och Ferholt, 2018, s. 111). I undervisningen är förskollärarens roll att lyssna in barnen, analysera, planera och iscensätta pedagogiska miljöer och undervisningssituationer där barnen får möjlighet att utmanas och därmed utöka sitt kunnande (Nilsson et al., 2018, s. 112).

15. Metoddiskussion

I studien deltog åtta förskollärare från tre olika förskolor. Det betyder att urvalet var litet och därför kan resultatet inte anses generellt för yrkesgruppen förskollärare, utan representerar just dessa förskollärare och den kontext de verkar inom. Däremot är deras medverkan och yrkesskicklighet, samt denna studie ett bidrag till kunskapandet om hur undervisning i förskolans kontext kan förstås, som en förståelse av många. Studiens metod och analys, samt resultatet kan ses som en konstruktion av de som deltagit, en konstruktion i den specifika kontext, tid och med de regler som rådde. Den språkliga framställningen av undervisningsbegreppet framfördes i ett konkret sammanhang där det finns diskurser för vad som accepteras eller inte att säga inom just denna kontext. Alltså är de diskurser som synliggjorts i studien konstruktioner som när som helst kan ifrågasättas, utmanas, diskuteras och omkullkastas (Winther Jørgensen och Phillips, 2000, s. 154).

Studiens resultat och tolkningen av detta är ett av många olika sätt att tolka och förstå undervisning i förskolan. Således är min studie en diskursiv konstruktion, d.v.s. den är inte den enda möjliga framställningen av förskollärares förståelse av undervisningsbegreppet, utan en version bland många andra och därmed bidrar studien till den diskursiva kampen inom just detta fält (Winther Jørgensen och Phillips, 2000, s. 111).

I en diskursanalys är det också viktigt att ta upp forskarens roll och maktrelationerna mellan denne och informanterna. Under fokusgrupper och intervjuer är det sannolikt att jag som intervjuare har makten över att styra samtalets innehåll, samt vad som blir möjligt att säga eller inte, både genom mina frågor, mitt kroppsspråk och andra signaler som hummanden eller mimik. Här kan även min yrkestitel, förskollärare och ateljérista, påverka vad som sägs och inte sägs om exempelvis ett estetiskt innehåll i undervisningen. Jag är också medveten om att de diskurser som framställs är en analytisk konstruktion där jag har sista ordet vad gäller urval av data och tolkningar av dessa. Winther Jørgensen och Phillips (2000, ss. 111) skriver om reflexivitet då det handlar om överväganden gällande maktrelationen mellan informanter och forskare och menar att forskaren kan likställa informanterna och deras utsagor med sig själv och sina egna utsagor. Ett sätt att hantera detta är att informanterna får kommentera sina utsagor och forskarens tolkningar av dessa. Jag mejlade därför mina transkriberingar från intervjutillfällena till samtliga informanter så att de skulle ha möjlighet att kommentera. Ingen av informanterna ville lägga till eller ta bort något från materialet.

16. Förslag på vidare forskning

I min studie har jag undersökt hur förskollärare artikulerar diskurser om undervisning i förskolan. Det ger en bild av hur undervisning kan förstås ur ett vuxen/läraperspektiv. I den forskning jag tagit del av om undervisning i förskolan under studiens gång har jag sett mycket lite av barns perspektiv och i de fall jag läst har det handlat om lek och kamratkulturer (Corsaro 2003; Øksnes, 2011), alltså inte om hur barn uppfattar och upplever förskolans undervisning. För att få en fördjupad bild, med flera olika perspektiv på förskolans undervisning, behövs barnens perspektiv. Denna kunskap skulle vara värdefull för förskollärare i förståelsen och den ökade kunskapen om förskolans undervisning. Därför är mitt förslag till vidare forskning att studera hur barn upplever och uppfattar undervisningen i förskolan.

17. Slutord

I studiens problemformulering och syfte skrev jag att jag var nyfiken på och intresserad av hur undervisning i förskolan kan förstås av yrkesverksamma förskollärare, hur förskolans utbildnings- och undervisningspraktik framställs språkligt och vilka diskurser som konstrueras om undervisning. Det viktigaste resultatet var diskursen om medvetenhet. Genom förskollärarnas språkliga framställning kopplades begreppet medvetenhet ihop med språk, kommunikation, samspel, ämnen och ämnesdidaktik, lek, omsorg, kunskap om barns

utveckling och lärande, didaktisk kunskap, samt kunskaper om läroplanens innehåll och mål. Sammanfattningsvis är min tolkning, eller konstruktion, av undervisningsbegreppet inom den kontext studien lutar sig mot, att medvetenhet är ett centralt begrepp och viktigt kriterium för att denna del av förskolans utbildning ska kunna kallas undervisning. Därför vill jag avslutningsvis citera en av förskollärarna:

”Alla medvetna handlingar som leder till att någon lär sig är en typ av undervisning.”

(Förskollärare B1)

Referenser

Björk-Willén, Polly, Pramling, Niklas och Simonsson, Maria. 2018. Språkundervisning i förskolan: teoretiska principer och empiriska exempel. *Barn 3–4*: 39–57.

<https://www.ntnu.no/ojs/index.php/BARN/issue/view/294> (hämtad 2019-05-01)

Bergström, Göran och Ekström, Linda. 2018. Tre diskursanalytiska inriktningar. I: Boréus, K. och Bergström, G. (red.), *Textens mening och makt*. Lund: Studentlitteratur AB, s. 253–304.

Boréus, Kristina och Bergström, Göran. 2018. Samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys. I: Boréus, K. och Bergström, G. (red.), *Textens mening och makt*. Lund: Studentlitteratur AB, s. 17–48.

Bryman, Alan. 2011. *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB.

Caiman, Cecilia. 2015. *Naturvetenskap i tillblivelse – barns meningsskapande kring biologisk mångfald och en hållbar framtid*. Diss., Stockholms universitet.

Corsaro, William. 2003. *We're friends, right? Inside kids' culture*. Washington, D.C: Joseph Henry Press.

Dahlberg, Gunilla och Elfström, Ingela. 2014. Pedagogisk dokumentation i tillblivelse. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 19 (4–5): 268–296.

<https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1396/1240> (hämtad 2019-04-02)

Dalgren, Sara. 2017. *Att göra pedagogisk praktik tillsammans. Socialt samspel i förskolans vardag*. Diss., Linköpings universitet.

Doverborg, Elisabet, Pramling, Niklas och Pramling Samuelsson, Ingrid. 2013. *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber AB.

Eidevald, Christian och Engdahl, Ingrid. 2018. *Utbildning och undervisning i förskolan, omsorgsfullt och lekfullt stöd för lärande och utveckling*. Stockholm: Liber AB.

Eidevald, Christian, Engdahl, Ingrid, Frankenberg, Sofia, Lenz Taguchi, Hillevi och Palmer Anna. 2018. Omsorgsfull och lekfull utbildning och undervisning i förskolan. I: Sheridan, S. och Williams, P. (red.), *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

<https://www.skolverket.se/portletresource/4.6bfaca41169863e6a65d9f5/12.6bfaca41169863e6a65d9fe?file=3932> (hämtad 2019-05-29)

Hammar Chiriac, Eva och Einarsson, Charlotta. 2013. *Gruppsobservationer Teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur AB.

Hedefalk, Maria. 2015. Barns möjligheter att utveckla en kritisk handlingsförmåga. En studie av meningsskapande i förskolans praktik. *Utbildning & Demokrati* 24 (2): 73–90.

<https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2015/nr-2/maria-hedefalk---barns-mojligheter-att-utveckla-en-kritisk-handlingsformaga.pdf> (hämtad 2019-04-03)

Henning Loeb, Ingrid och Lumsden Wass, Karin. 2014. Synlig pedagogik och subtila interaktionsmönster. Fallstudier av framgångsrik undervisning vid IV och IM. *Utbildning och demokrati* 23 (2): 71–91.

<https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2014/nr-2/ingrid-henning-loeb--karin-lumsden-wass---synlig-pedagogik-och-subtila-interaktionsmonster.pdf> (hämtad 2019-04-03)

Hildén, Ebba, Löfdahl Hultman, Annica och Bergh, Andreas. 2018. Undervisning från svenska förskolechefers perspektiv: Spänningar mellan förväntningar och erfarenheter. *Barn* 3–4: 147–162.

<https://www.ntnu.no/ojs/index.php/BARN/issue/view/294> (hämtad 2019-05-01)

Jonsson, Agneta, Williams, Pia och Pramling Samuelsson, Ingrid. 2017.

Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande* 1(5): 90–109.

https://www.forskul.se/ffiles/00518CC7/ForskULvol5_nr1_s90-109.pdf (hämtad 2019-04-08)

Kvale, Steinar och Brinkmann, Svend. 2014. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.

Lenz Taguchi, Hillevi. 1997. *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS förlag.

Lind, Ulla. 2010. *Blickens ordning. Bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform.* Diss., Stockholms universitetet.

Ljung-Djärf, Agneta och Tullgren, Charlotte. 2011. Lek och lärande i förskolan. I: Holmqvist, M, (red.). *Skolan och läraruppdraget- att vara och bli lärare.* Lund: Studentlitteratur AB, s. 27-39.

Melker, Kristina, Mellgren, Elisabeth och Pramling Samuelsson, Ingrid. 2018. Undervisning i förskolan - en fråga om att stötta och skapa gemensamt fokus. *Forskning om undervisning och lärande* 6 (1): 64-86.

https://www.forskul.se/ffiles/002FA69B/ForskUL_vol6nr1_2018_s64-86.pdf (hämtad 2019-01-23)

Nilsson, Monica, Lecusay, Robert och Alnervik, Karin. 2018. Undervisning i förskolan: Holistisk förskoledidaktik byggd på lek och utforskande. *Utbildning och demokrati* 27 (1): 9–32.

<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1229722/FULLTEXT01.pdf> (hämtad 2019-04-03)

Nilsson, Monica, Lecusay, Robert, Alnervik, Karin och Ferholt, Beth. 2018. Iscensättning av undervisning: Målrelationellt lärande i förskolan. *Barn* 3–4: 109–126.

<https://www.ntnu.no/ojs/index.php/BARN/issue/view/294> (hämtad 2019-05-01)

Proposition 2009/10: 165. *Den nya skollagen - för kunskap, valfrihet och trygghet.*

<https://data.riksdagen.se/fil/260C002E-E714-4F41-9619-8D1F5A9A8D13> (hämtad 2019-02-17).

SFS 2010:800. *Skollag.*

[/www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800](http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800) (hämtad 2019-05-07).

Sheridan, Sonja och Williams, Pia. 2018. Forskning om förskolans undervisning. I: Sheridan, S. och Williams, P. (red.), *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt.* Stockholm: Skolverket.

<https://www.skolverket.se/portletresource/4.6bfaca41169863e6a65d9f5/12.6bfaca41169863e6a65d9fe?file=3932> (hämtad 2019-05-29).

Skolverket. 2018. *Lpfö18. Läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket.

Thomas, Louise, Warren, Elizabeth och deVries, Eva. 2011. Play-based learning and intentional teaching in early childhood contexts. *Australasian Journal of Early Childhood* 36 (4): 69–75.

<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/183693911103600410> (hämtad 2019-04-19).

Vetenskapsrådet. 2018. *CODEX regler och riktlinjer för forskning*.

<http://www.codex.vr.se/manniska2.shtml> hämtad 2019-03-02

Williams, Pia och Sheridan, Sonja. 2018. Förskollärarkompetens - Skärningspunkt i undervisningens kvalitet. *Barn* 3–4: 127–146.

<https://www.ntnu.no/ojs/index.php/BARN/issue/view/294> (hämtad 2019-05-01)

Winther Jørgensen, Marianne och Phillips, Louise. 2000. *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur AB.

Øksnes, Maria. 2011. *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institutionaliserad barndom*. Stockholm: Liber AB.

Bilagor

Missivbrev till förskollärare

Vällingby 2018-10-02

Hej,

Jag är förskollärare/ateljérista och verksam inom Råcksta förskolor. För närvarande läser jag Masterprogrammet i pedagogiskt arbete, med inriktning mot yngre barns lärande vid Linköpings universitet och ska nu skriva en magisteruppsats.

Ämnet jag valt är undervisning i förskolan och syftet med studien är att genom en kvalitativ studie undersöka förskollärares uppfattningar om undervisningsbegreppet, med fokus på undervisningens innehåll och lärandets objekt, dvs. vad som lärs ut, samt hur förskollärarna anser att den pedagogiska miljön (organisation och lärmiljö) bör användas i undervisningen.

Därför önskar jag nu komma i kontakt med förskolor och förskollärare som vill delta i min studie. Jag undrar därför om det finns någon av era avdelningar/baser där tre eller fler förskollärare vill delta. Metoder för studien är först fältobservationer, det betyder att jag vill delta i och observera verksamheten under ca. 2 förmiddagar, ett antal observationer per dag och varje observation ca. 5–10 minuter lång. Efter att observationerna är gjorda sker intervjuer med förskollärarna, antingen som grupp eller individuellt. Intervjuerna kommer delvis bygga på observationerna. Intervjuerna kommer spelas in och sedan transkriberas för att bli så objektiva som möjligt. De inspelade intervjuerna och det transkriberade materialet kommer behandlas anonymt i min studie och det kommer inte framgå vilka förskolor eller förskollärare som deltar. Under fältobservationerna görs anteckningar, så inga barn kommer förekomma med namn eller på bild.

Studien följer Vetenskapsrådets etiska principer för forskning, vilka är samtycke, information, konfidentialitet och nyttjande. Det innebär att om ni väljer att delta kan ni också när som helst avbryta er medverkan. Ni får information om studiens syfte, hur den går till och hur den kommer att nyttjas. Materialet behandlas anonymt och används i skrivandet av en magisteruppsats.

Kontakta mig om ni har frågor och/eller vill delta i studien.

Med vänlig hälsning,

Marie Norén

tfn. 070-4901849

marie.fresk-noren@hotmail.com

Intervjuguide

Hur skulle du/ni beskriva undervisning i förskolan? Hur uppfattar ni begreppet undervisning?

Kan du/ni beskriva din/er roll som förskollärare i relation till undervisning?

När anser du/ni att ni undervisar?

Kan du/ni beskriva hur ni undervisar?

Vad anser du/ni vara viktigt innehåll i undervisningen?

Varför?

Kan du/ge några konkreta exempel?

Hur beskriver du/ni den pedagogiska miljöns betydelse för undervisningen?

Material? Möblering?

Hur beskriver du/ni organisationen för undervisningen, såsom grupper, tid, aktiviteter?

Kan du/ni beskriva hur ni ser på relationen mellan undervisning och lek?