



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Den osynliga omsorgsdiskursen?

En diskursanalys om hur två olika tiders styrdokument för förskolan, förhåller sig till omsorg respektive utbildning.

Namn: Josefin Lindroth, Marja Lindström &
Felicia Levinsson
Program: Förskolläraryrket



Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA2G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT/2019
Handledare: Malgorzata Erikson
Examinator: Anette Hellman

Nyckelord: Omsorg, Undervisning, Educare, Diskurs, Kunskapsdiskurs

Abstract

En diskurs som berör kunskapseffektivitet har tagit en allt större plats inom samtidens utbildningsinstanser, på bekostnad av att omsorgens position blivit svagare (Aspelin, 2016, s. 50). Vi uppfattar i förlängning till detta, att omsorg varit något vi inte tangerat särskilt mycket under förskolläraryrket förutom synen på, och talet om omsorg och utbildning som en oskiljaktig helhet, *educare*. Vi studerar i kommande text spänningen mellan omsorg och utbildning i förskolan utifrån olika tiders styrdokument samt diskurser. Studien är menar vi, relevant i ett större perspektiv eftersom förskolan är en arena för samhällets yngsta generation. I det långa loppet kan det få konsekvenser, då barn i Sverige möter pedagoger som med viss sannolikhet har bristfälliga kunskaper inom omsorg. Vi har studerat hur fördelningen mellan beskrivningar kring omsorg respektive utbildning ser ut, i två olika styrdokument (Pedagogiska programmet för förskolan, 1987 och Lpfö 18, 2018). Med utgångspunkt i våra centrala begrepp omsorg, educare, undervisning och det kompetenta barnet har dessa två dokumenten närstuderats. I kommande diskursanalys analyseras alltså två olika tiders styrdokument, samt hur dessa texter i en förskolediskurs förhåller sig till omsorg och utbildning. Vi vill ge läsaren ett kritiskt perspektiv på hur läroplanstexterna utifrån skrivningar kring omsorg och utbildning förhåller sig till sina samtida förskolediskurser. Alltså vad som är normerande i respektive tids samhälle. Läroplansteori samt svensk läroplansforskning har framför allt profilerats mot skolan och de äldre elevernas ämnesundervisning (Vallberg Roth, 2011), vilket motiverat oss att studera de yngre barnens läroplaner.

Resultatet vi kan presentera, visar på en markant skillnad i hur språket i respektive läroplanstext beskriver omsorgs- och utbildningsuppdraget under 1980-talet kontra 2010-talet. En slutsats vi samstämmigt med annan forskning redogör för, är att en lärandedominerande diskurs råder idag. Eftersom språk och levd verklighet är tätt sammankopplade så har texter och begrepp verkan utanför papperssidor. Lärandebegreppets dominans återfinns alltså inte bara i det *politiska* läget i stort - såsom i styrdokument, utan texter skapas i och skapar också sin tids normer.

1	INLEDNING	3
2	SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	4
2.1	SYFTE.....	4
2.2	FRÅGESTÄLLNINGAR.....	4
3	TIDIGARE FORSKNING	5
3.1	DAGENS POSTMODERNA SAMHÄLLE.....	5
3.2	OMSORGENS ROLL I FÖRSKOLAN.....	5
3.3	OMSORGENS FILOSOFISKA OCH VÄRDEMÄSSIGA BETYDELSE	6
3.4	BARNNS UTBILDNING KOPPLAT TILL KUNSKAPSDISKURSEN.....	7
4	TEORETISK UTGÅNGSPUNKT OCH CENTRALA BEGREPP	9
4.1	SOCIALKONSTRUKTIONISM	9
4.2	LÄROPLANSTEORI	10
4.3	EDUCARE	11
4.3.1	<i>Undervisning</i>	12
4.3.2	<i>Det kompetenta barnet</i>	14
4.4	OMSORG.....	15
5	METOD OCH MATERIAL	17
5.1	DISKURSANALYS.....	17
5.2	MATERIAL	19
5.3	GENOMFÖRANDE.....	20
6	RESULTAT	21
6.1	DIAGRAM	22
6.2	EXEMPEL PÅ FORMULERINGAR KRING OMSORGSUPPDRAGET	23
6.2.1	<i>Tabell 1. Omsorg</i>	23
6.3	ANALYS- OMSORG	24
6.4	EXEMPEL PÅ FORMULERINGAR KRING UTBILDNINGSUPPDRAGET	27
6.4.1	<i>Tabell 2. Undervisning</i>	27
6.5	ANALYS- UTBILDNING	28
7	DISKUSSION	30
8	REFERENSLISTA:	34

1 Inledning

Barnkonventionen som lag träder i kraft januari 2020, och i förskolans nya läroplan, Lpfö 18, skrivs det fram att förskolans utbildning i enlighet med barnkonventionen alltid ska utgå från *barnens bästa* (Skolverket, 2018). Vad detta "bästa" är råder det delade meningar om, vilket kommer till uttryck i de diskurser kring förskolans omsorgsuppdrag respektive utbildningsuppdrag, som vi kommer närstudera i vår studie.

Det finns en vetenskapligt förankrad oro över att förskolan så som det ser ut idag är på god väg att "skolifieras" (Kinge, 2015 mf.l.). Samtidigt så pekar forskning på att skolifiering av förskolans verksamhet saknar evidens i den meningen att det skulle höja kvaliteten i förskolan. Sommer (2019) redogör för att en mer akademisk förskola i själva verket, kan ha negativ inverkan på barns kunskapsinhämtning. En av Sveriges och Göteborgs mest framstående forskare inom förskolepedagogik, Pramling Samuelsson som har arbetat flitigt för att höja förskolan och förskollärares status problematiserar också hon skolorienteringen. Hon uttrycker i slutet av sitt bidrag i antologin *lärande skola bildning*: "är det kanske dags att också åter rikta strålkastarljuset mot omsorg och fostran" (2017, s. 181). Det är ett faktum att barns psykiska ohälsa har ökat och fortsätter att öka i samhället. Frågan är vad samhället vidtar för åtgärder för att få bukt på en så pass utbredd samhällsproblematik. Detta problem påverkar inte bara de enskilda barnen utan även familjer, släkt, vänner - alltså samhället i stort. I nuläget kan vi se en samhällsutveckling med ökade prestationskrav och individuellt ansvar inte minst i utbildningssammanhang. Den utvecklingen är något som Socialstyrelsen redan år 2013 varnade för med stor sannolikhet kan vara del av de bakomliggande orsakerna till barns psykiska ohälsa. Kan det vara så att vi blundar för, eller inte vill lyssna till barns emotionella signaler såsom behovet av att få vara sårbar? Kanske är det mer "effektivt" att barn som inte passar in i mallen av "det kompetenta barnet", blir betraktade som de normavvikande och i behov av särskilda åtgärder? Utifrån det Rouse & Hadley (2018) problematiserar om ett språk som alltmer fjärmas från klassiskt mjuka värden, kan vi fråga oss vart kärleken i förskolan tar vägen när uppdraget successivt övergår till en mer utbildningspräglad samhällsarena? "Mänskliga" och biologiska faktorer är inte i liknande grad föränderliga såsom politiska och kulturella faktorer. Människan som biologisk varelse har idag liksom genom hela sin historia, samma behov av fysisk närhet och gemenskap. Vi har behov av att få uppleva oss ha en plats i världen tillsammans med andra. Utifrån att samhället baseras mer och mer på individualism samtidigt som människans basala behov kvarstår, menar vi att vi kan tillföra ett värdefullt bidrag till omsorgsdiskursen utanför akademien, genom att i detta format utföra en granskning av förskolans styrdokument.

2 Syfte och frågeställningar

2.1 Syfte

Syftet med vår diskursanalys är att utifrån läroplansteori samt begreppet educare, jämföra hur språket i två olika styrdokument gestaltar förskolans omsorgs- och utbildningsuppdrag. Vi vill jämföra hur språket återspeglar samhällets normerade värden kring våra yngsta samhällsmedborgare. Syftet är också att diskutera konsekvenser kring hur språket i styrdokumenten formar barns uppväxtvillkor i förskolan, samt hur det kan komma att prägla medborgare i framtiden.

2.2 Frågeställningar

- Frågeställning 1: *Hur skrivs uppdraget kring omsorg och utbildning fram i två olika tiders styrdokument och i relation till samhällets diskurser kring normerande ideal?*
- Frågeställning 2: *Vilka skillnader finns i hur man framställer förskolans omsorgsuppdrag i de två olika tidernas styrdokument?*
- Frågeställning 3: *Vilka konsekvenser kan språkliga förändringar i läroplansskrivningar kring omsorgsuppdraget få för barn och i förlängningen för hela samhället?*

3 Tidigare forskning

I tidigare forskning kommer vi att redogöra för kunskapsläget kring omsorgens och utbildningens roll i förskolan. Vi har valt att dela in avsnittet i fyra stycken fokusområden som utmärker innehållet; dagens postmoderna samhälle, omsorgens roll i förskolan, omsorgens filosofiska och värdemässiga betydelse samt hur barns utbildning kopplat till kunskapsdiskursen.

3.1 Dagens postmoderna samhälle

Gannerud & Rönnerman (2006) redogör i sin studie för att barn skall ges omsorg men även förberedas för ett livslångt lärande. Författarna anser att det finns en risk att man osynliggör barns behov av omsorg, då det har blivit en allt starkare betoning på lärande och barns kompetenser snarare än omsorgsbehov. Gannerud & Rönnerman menar på att det i dagens postmoderna samhälle finns en tydlig betoning på autonomi och individualism, som inte aktualiserar barns sårbarhet och beroendeställning till vuxna. Likt det vi beskrev redan i vår inledning så menar också forskare som Halldén att “omsorg som perspektiv och begrepp har varit och är försummat inom förskolan” (Josefson, 2016, s. 235). Varför omsorgen försummas är inte helt enkelt att ge ett svar på, men ett spår som tas upp av Josefsson, är att förskolan förändrats mycket under de senaste årtiondena. Däribland den mycket viktiga händelsen - skiftet från ett familjepolitiskt myndighetsansvar, till att bli en del av utbildningsdepartementets uppdrag. I utbildningssystemet har förskolan fått sin egen plats sedan år 1998 då förskolans första läroplan blev gällande.

3.2 Omsorgens roll i förskolan

Josefson (2016) redogör utifrån Gunilla Halldéns fråga om varför omsorgen fått en förhållandevis svag roll i förskolan utifrån tre förklaringsaspekter. Dessa är: för det första, förståelsen av att omsorg tidigare varit knuten till en relation mellan mor och barn i hemmet - och att det i förskolan funnits en strävan att bli något helt annat än hemmet. Alltså har omsorgen på så vis hamnat i skymundan. Den andra möjliga förklaringen som Josefson (a.a) benämner är att omsorg är ett begrepp som alltid varit knutet till barns vardag och att det därför kunnat bli sammankopplat med vardagsnära “sunt förnuft” och på så vis blivit osynligt och outtalat. En tredje anledning som tas upp är att lärande och omsorg inom förskolan traditionellt sett varit tätt sammankopplade, se avsnittet om *educare*. Omsorgen har på så vis blivit svår att urskilja i pedagogiska situationer. Utifrån dessa tre aspekter synliggör Josefson att omsorg som begrepp i förskolan ofta inte problematiseras.

Halldén (2007) menar att omsorgens svaga position kanske har att göra med omsorgens *själklarhet* historiskt t.ex. främst genom modern fram till mitten av 1900-talet och efter det som en del av den växande offentliga barnomsorgen, som socialpolitiska inrättning. Pramling Samuelsson är en av de som menar att pedagogik haft en undanskymd ställning historiskt, och att en professionell förskollärare bör kunna vara pedagogisk i omsorgssituationer och omsorgsfull i lärandesituationer. Det kan ses som en del i processen att professionalisera förskolläraryrket. Barnträdgårdsideologin och Fröbel som var väldigt tongivande i 1900-talets

början, som visserligen betonar pedagogik mot barn, betraktas i en alltmer utbildningspräglad förskola ändå som daterad då den (likt vi redogjorde i stycket av Josefsson) förknippas med en barndom framför allt i hemmet med modern. Omsorgen slinker ju närmare vi kommer vår tid, alltmer in i ett brett lärandebegrepp. Idag är läget ett helt annat än under 1900-talets början, då lärandebegreppet nu blivit dominant. Halldén argumenterar för att risken med det, är att vi glömmer bort att omsorgen är själva förutsättningen för att ett växande ska kunna ske - trygghet och de nära relationerna utgör alltid basen i en förskoleverksamhet. Hägglund, Hultman och Thelander (2017) beskriver hur förskolan som samhällsarena idag befinner sig inom ett markant uppdragsskifte, då fokus för verksamheten förflyttas alltmer från omsorg till lärande/undervisning.

Halldén (2007) beskriver också hur förskolan främst presenteras som en *pedagogisk* institution. Hon problematiserar att det faktiskt också är här barnen lever en stor del av sina liv och tillbringar sin vardag, en tidig *barndom* i institution. Förskolan är utifrån ett barndomsperspektiv inte bara en plats för lärande - pedagogik, utan också en omsorgsinstitution. Omsorg handlar till stor del om mötet med en annan människa, att bli sedd, att få hjälp att förstå sig själv även i svåra situationer. En svårighet med omsorgen i förskolan, betraktad som något som sker mellan individer är att det i förskolan finns ett kollektiv att förhålla sig till. För att främja gemenskapen i förskolan kan den individuella omsorgen ibland få stå tillbaka. Barn kommer i förskolan oundvikligen möta motsättningen mellan det individuella och det kollektiva. Just därför menar Halldén att det är viktigt att vi har ett levande omsorgsbegrepp som får stå för sig själv, och låter sig diskuteras - i motsats till att slukas av lärandebegreppet.

Sommer (2019) beskriver att den socialpedagogiska traditionen, som är karakteristiskt för de nordiska länderna har blivit alltmer utmanad av en skolorienterad modell som är mer typisk för den anglosaxiska traditionen. En alltmer globalt präglad värld medför att länder står i en mer ömsesidig påverkan av varandra. En utbildnings-universalism brer i kölvattnet av detta ut sig, så nu utmanas den sedan länge rådande socialpedagogiska traditionen. Det Sommer kan visa är att forskning inte ger något stöd för att barn som vistas i mer skol-liknande institutioner så pass tidigt som i förskoleåldern, presterar bättre socialt eller kognitivt, i jämförelse med barn som befunnit sig i socialpedagogiskt baserade institutioner. En till sak som tas upp i Sommers text är att samverkan med hemmen är väldigt viktig, och att anknytning mellan vårdnadshavare och barn har stor påverkan på hur barnet knyter an till vuxna i förskolan. Sommer efterlyser mer forskning som fokuserar både på hem och förskola, då barns lärande inte bara låter sig fångas i en av de arenorna.

Taggart (2019) problematiserar kring hur omsorgen för verksamma inom förskolan kommit att bli osynlig i professionaliseringsprocessen. Taggart tar upp att det kan ha att göra med att begreppen "care" och "love" varit väldigt feminint kodade, och tolkats alltför essentialistiska. Taggart efterlyser "social compassion", något som både är gynnsamt för oss biologiskt samt inte har den essentialistiska prägeln som care och love. Social compassion, social medkänsla, är något Taggart tvärtom beskriver kan läras ut och tränas upp.

3.3 Omsorgens filosofiska och värdemässiga betydelse

Halldén (2007) beskriver att omsorg som begrepp har stark koppling till det kroppsliga. Det handlar inte sällan om situationer som berör mat- samt kläder. Omsorg har även en koppling

till när något utförs varsamt och helhjärtat, adjektivet *omsorgsfullt*. Målet med omsorg är att barn ska känna och vara medvetna om att de har en plats i världen. Enligt Fröbel och barnträdgårdstraditionen möjliggörs det bäst genom lek och sång (med modern). På så vis medför det att barnet blir uppmärksam på sin kropp och förstår sitt sammanhang genom kroppen och sinnena. Det är enligt Halldén på många sätt väldigt likstämmt med den fenomenologiska filosofiska traditionen samt för tänkare inom feminismen.

Halldén (2007) beskriver att då föräldrar i vår tid arbetar allt mer och är borta från sina barn stora delar av dagen, samt att den institution som ska ta hand om dessa föräldrars barn, inte vill betona omsorgen, riskerar det att omsorgen och dess betydelse hamnar i skymundan. Visserligen inbegrips omsorg i begreppet *educare*, men problematiseras inte särskilt mycket inom detta begrepp. Bilden av det kompetenta barnet framtonas, och bilden av det behövande barnet suddas ut. Detta kompetens-ideal ses inte bara kopplat till barn. I samhället i stort blir den kompetenta autonoma människan som är förmögen att lära sig saker, den som betraktas som önskvärd. Förskjutningen mot individualism kan också försvåra omsorgen menar Halldén genom att hänvisa till texter om solidaritet av Liedman och Ekelöf. Att se brister och känna igen sin mänsklighet i den andre försvåras. Grunden för omsorg och solidaritet är alltså likartade, i det att båda syftar till att inte förakta den andres svaghet.

Att människor i samtiden förväntas vara allt mer autonoma och kompetenta, kan göra att omsorg reduceras till att vara något människor bara skulle behöva ibland eller undantagsfall, när människor är barn, gamla, sjuka eller funktionsnedsatta. Halldén (2007) menar att kanske behöver barn också se att *alla* människor oavsett ålder lever i ett ömsesidigt beroende av varandra och att sårbarhet inte gör en mindre värd. På så sätt kan barnen senare också bli de som ger omsorg och ser den andre.

Page (2018) använder flera teoretiker såsom Noddings, Goldstein och Nutbrown då hon diskuterar vad omsorg och kärlek är och kan vara i en förskolekontext. Till exempel problematiserar Page att omsorgarbete tenderar att ses på som ett intellektuellt mindre krävande arbete än utbildning och undervisning. Något annat Page tar upp är att riktig omsorg alltid bör göras omsorgsfullt. En syssla kan inte göra anspråk på att vara riktig omsorg, om den inte görs ömsint och respektfullt, samt att mottagaren av omsorgen upplever sig bli ombesörjd. Page argumenterar också för att alla barn har rätt att få känna sig älskade och att detta borde vara en ambition i förskolan. Vissa barn kanske inte är "lika lätta att älska" men därför är det extra viktigt att personalen har en medvetenhet och vision kring detta.

3.4 Barns utbildning kopplat till kunskapsdiskursen

Boldermo (2019) tar upp att arbete med hållbar utveckling i förskolan hittills främst syftar till att förstå hållbarhet i förhållande till klimat och miljö. Förskolan har, visar det sig, däremot mycket kvar att arbeta med vad gäller social hållbarhet. Inte minst i en global värld då många barn inte bara är del av den svenska kulturen så menar författaren att "the experience of belonging and of being socially included is crucial" (Boldermo, 2019, S.74). Barton och Gavis (2019) skriver att empati och medkänsla är viktiga för ett hälsosamt och lyckligt liv. Förvånande nog finns det i mycket låg grad exemplifierat hur detta kan läras ut. Dessutom finns det inom pedagogiken väldigt lite stöd för hur personer inom läraryrkena kan jobba professionellt med detta. Den primära forskningen inom empati och medkänsla utgår från psykologisk vetenskap.

Folkman (2017) beskriver i sin avhandling hur pedagogers förhållningssätt har kommit att se ut i några "reggioemilia-inspirerade" förskolor. Folkman visar på att kunskap och kompetens hos barn kommit att bli både önskvärda och förväntade, i motsats till barn i behov av mycket omsorg. Förskollärare som deltog i Folkmans intervjustudie visar sig i hög grad fjärma sig från fysisk kontakt med barnen och omvårdande uppgifter. Fysisk kontakt har däremot väldigt evolutionärt viktiga funktioner. Strang har i sin forskning, utifrån en artikel av Lund (2015) visat på vad gemenskap betyder för oss, och inte minst fysisk kontakt. Strang kan i sin forskning redogöra för att vi rent av blir sjuka av ensamhet och brist på tillhörighet. Detta redogör också Taggart (2019) för. Han förklarar oxytocin som "bonding-hormonet" och att kortisol är hormonet som främst utsöndras vid stress. Vid medveten compassionträning och med fokus på omsorg kan vi förbereda oss på tuffa utmaningar, så att vi som pedagoger kan agera lugnt i mötet med barn och alltså inte påskynda barns stressreaktion. Vårt förhållningssätt och genuina närvaro är alltså helt avgörande för hur trygga och välmående barnen ska kunna vara i förskolan.

Lager (2019) skriver om systematiskt kvalitetsarbete i den svenska kontexten. Lager analyserar kring kvalitetsbegreppet och konstaterar att det kommit att präglas alltmer av kontroll, effektivitet och målstyrning, vilket även Eidevald (2017) framhåller. Detta menas vara en följd av en marknadstrend som återfinns globalt på alltfler ställen. Måluppfyllelse och granskning är emellertid inte den enda uppfattningen som finns av vad kvalitet är. Det som beskrivs i Lagers text är just glappet mellan att kvalitetsarbete å ena sida kan vara en möjlighet till kollegialt lärande och utveckling, men som å andra sidan ofta blir till utvärdering av enskilda barn och en uppgift som personalen uppfattar som oerhört stressig. Pramling Samuelsson (2017) kritiserar dokumentationens vidd och kvalitetsäkrande syfte, då dokumentationen visat sig fokuseras kring mängd data, än verksamhetens kvalitet. Det har dessutom kunnat visas i forskning att dokumentation "ofta blir ett sökande efter det kompetenta barnet" (Pramling Samuelsson, 2017 s. 177).

Holmberg (2018) fokuserar en annan frivillig del av utbildningssystemet, fritidshemmet. Holmberg analyserar kring vilka ambitioner om fostran som finns i fritidshemmet, speglat mot samtidens ideal om lärande samt frihet och autonomi. Här tas det upp att värdet av fritidshemmet alltmer motiveras med en traditionell skoldiskurs, då lärandet i centrum i allmänhet alltmer ses som ett ideal för verksamheten. Holmberg (2018) ringar således in hur samtidens utbildningsdiskurs fokuseras alltmer kring lärande, och att detta lärande i bästa fall är självvalt, något som bör eftersträvas inifrån individen själv. Ett ideal av ett kompetent barn. Statlig styrning formar på subtila sätt individernas sätt att handla och reflektera, vilket vi återkommer till i avsnittet om läroplansteori. Med en diskursanalys kan det som ofta går under radarn som "allmänna uppfattningar" om lärande skärskådas. Alltså hur detta sunna förnuft om vad lärande är och är bra för, i själva verket utgör ett möjliggörande av att diskursen kring till exempel socialisation blir oproblematiserad (Holmberg, 2018). Att lärande utifrån Holmbergs avhandling premieras så mycket även i en annan frivillig del av utbildningssystemet, fritidshemmet, förstärker bilden av att lärande fått en allt starkare särställning i samhället i stort. Detta inom förskolan på bekostnad av omsorgen.

Rouse & Hadley (2019) ger en redogörelse för omsorg i förskolan utifrån hur det ser ut i Australien. Författarna kan visa på att föräldrar framför allt värdesätter sina barns glädje, vänskap och förskolans omsorgsdimension. Inom förskolan och för de yrkesverksamma däremot, menar författarna att styrdokumentet och den allmänna diskussionen alltmer kommit att influeras av ett nyliberalt språkbruk, där barns lärande och utbildning kommer

alltmer i fokus. Rouse och Hadley argumenterar för att detta begränsar förskolläraernas handlingsutrymme att delta i andra diskurser, till exempel de rörande omsorg och kärlek.

4 Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp

Vi utgår ifrån socialkonstruktionism som teoretiskt ramverk och använder oss av begreppet läroplansteori som särskilt knyter an till socialkonstruktionism inom utbildningsväsendet. Övriga centrala begrepp för studien är educare, undervisning, det kompetenta barnet samt omsorg.

4.1 Socialkonstruktionism

Begreppet härstammar ur en förståelse av att verkligheten är skapad ur sociala konstruktioner. Socialkonstruktionism är ett kritiskt perspektiv som har som huvudsyfte att visa på att det förgivettagna i vår omvärld i själva verket är föränderligt. Därför står perspektivet i motsats till ett biologiskt förhållningssätt till verkligheten. Inom socialkonstruktionism ses det på sanningar som konstruerade (Jørgensen, Phillips, 2000). Boreus (2015a) redogör för hur vi med språkets hjälp kategoriserar och värderar vår värld och att detta inte visar sig endast som språket i sig, utan har konkreta följder i den levda världen och för oss människor emellan.

Språkets begreppsliga beskrivningar av något, ses inte sällan som objektiva sanningar. Men utifrån socialkonstruktionism som teoretiskt ramverk är språket något som enbart återskapar vissa förutbestämda föreställningar om något. Eidevald (2017, s. 88) citerar Scott (1988, s. 35) som frågar sig:

In what specific communities of people, and by what textual and social process has meaning been acquired? More generally, the questions are: How do meaning change? How have some meanings emerged as normative and others have been eclipsed or disappeared?

Eftersom vår metod för studien är diskursanalys, och diskursanalys som metod är sprungen ur en syn på världen som socialt konstruerad, är den konstruktionistiska hållningen och diskursanalys tätt sammankopplade. Det finns alltså ett värde att förstå socialkonstruktionism som teoretiskt ramverk. Begrepp skapas ur ett behov av att beskriva något, omsorg till exempel. Ett omsorgsfullt handlande vore inte omsorg om det inte betraktades som det i ett socialt sammanhang. När sedan begreppet omsorg skapats och existerar, så påverkar det hur vi förstår begreppet i förhållande till resten av världen och hur vi handlar i förhållande till omsorgssituationer. Att ett begrepp är socialt konstruerat innebär att det inte är naturgivet. Det innebär däremot inte att det är överkligt. Tvärtom har våra skapade begrepp ett tätt ömsesidigt samband med den konkreta världen (Hansson, 2011).

4.2 Läroplansteori

Läroplansteori är ett forskningsfält som närstuderar språket i läroplaner. Inom teorin intresserar forskare sig för hur läroplaner via val av skriftliga formuleringar, indirekt och direkt talar till oss om samhällets ideal. Enligt Vallberg Roth (2011) bör läroplaner studeras i relation till den samhälleliga kontexten, vilket innebär att språket i läroplaner speglar de normer och krav som dominerar i dess samtid.

“Curriculum is an extraordinarily complicated conversation... Through the curriculum and our experience of it, we choose what to remember about the past, what to believe about the present, what to hope for and fear about the future” (Pinar, 2008 s. 493).

Det handlar om att bli varse de utbildnings- och kunskapsdiskurser som överordnas inom utbildningsväsendet. Lundgren (2014) beskriver läroplaner som normativa dokument som ringar in och preciserar vad som är värdefull kunskap i ett samhälle. Vidare beskriver Lundgren (2014) att läroplaner ger uttryck för vilka generella krav samhället ställer på sina medborgare. Läroplaner kan med det resonemanget liknas med en manual för fostran av medborgare. Med andra ord är diskursanalys och läroplansteori lika i sin mening genom att synliggöra de efterföljansvärda idealen, det förgivettagna, det undermedvetna och det som inte skrivs fram. Vi återkommer till den likheten i metoddelen. Språket är maktbärande, vilka begreppsbyggnader som används får konsekvenser för vad som legitimeras och *inte* inom utbildningsväsendet. Läroplansteori syftar även till att tolka hur läroplaners skriftliga formuleringar omsätts i realiteten, den faktiska undervisningen och övergripande moraliska värden som praktiseras. När praktiken tolkas tar man ekonomiska, sociala och kulturella faktorer i beaktning. Läroplansteori vill skildra komplexiteten mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan. Formuleringsarenan utgörs av exempelvis skrivningar i läroplaner och realiseringsarenan utgörs av de praktiska verksamheterna som skall omsätta formuleringar i realiteten.

Lundgren (2014) använder begreppet läroplanskod som ett sätt att bli varse olika läroplaners avsikter och motiv. Begreppet läroplanskod innefattar det som inte konkret skrivs fram i en läroplanstext, alltså som förgivettagna grundantaganden (koder) som texten formas utifrån (Lundgren, 2014 s. 146). Tillbaka i tiden hade texter som riktade sig mot förskolan en läroplanskod som ”rådgivande eller inspirerande” (Pramling Samuelsson, 2014 s. 316) och begrundades utifrån socialdepartementet. Idag är förskolans läroplan lagstadgad utifrån utbildningsdepartementet vilket i sig kan ge uttryck för en annan läroplanskod (a.a) så exempelvis kunskapsfokusering. Det kan i en och samma läroplan finnas flera läroplanskoder och när en läroplans skrivningar analyseras synliggörs de olika koderna. Koderna kan stå i motsättning till varandra och spegla olika ideologiska grundantaganden som villkorar utbildningen mer eller mindre. Vallberg Roth (2011) har utifrån läroplansteori gjort läroplansanalyser och frågar sig i vilken utsträckning läroplansskrivningar är lämpliga gentemot de minsta barnen i förskolan.

Åsén och Moberg (2016) framför att den svenska förskolan på många sätt bygger vidare och utvecklar den skandinaviska läroplanstraditionen där fostran, omsorg och lärande bildar en helhet, *educare*. Samtidigt börjar den skandinaviska traditionen närma sig en anglosaxisk tradition, där fokus alltmer riktas mot enskilda barns utveckling och lärande. Detta är bland annat en följd av att individuella bedömningsmaterial ökat, med skolan som normativt ideal (Åsén & Moberg, 2016).

Wahlström (2016) tydliggör att en läroplan inte bara är ett officiellt styrdokument (formaliseringsarena), det är ett pedagogiskt verktyg (realiseringsarena), en riktlinje för både skolor och lärare samt gäller för alla som arbetar inom utbildning. Läroplaner innehåller en samlad struktur och plan för de olika riktlinjer som ska följas. En modern läroplan ska svara på undervisningens frågor: Vad, Hur, När, Vem och Mot vad? Englund (2005) beskriver läroplanerna som politiska kompromisser. Samtidigt som de ska verka enande i utbildningskontexten så präglas de av olika sociala krafter. Liksom andra dokument inom kategorin utbildningspolitik tjänar de alltså som väldigt goda material för att textanalyseras ”på basis av insikten om (auktoritativa) texter som sociala handlingar” (Englund, 2005, S.12).

4.3 Educare

Nu kommer först en beskrivning av begreppet educare. Efter det presenteras två underbegrepp som knyter an till “edu”-delen av educare. Underbegreppen är “undervisning” och “det kompetenta barnet”.

Löfdahl & Folke-Fichtelius (2014); Gannerud & Rönnerman (2006) & Lindgren (2001) förklarar att förskolans socialpedagogiska tradition har strävat efter att kombinera omsorg med kunskapsutveckling sedan 1970- talet. Bruce & Riddersporre (2012); Wahlström (2016) beskriver begreppet *educare* som ett nytt, sammansatt begrepp som står för både EDU (education) som kopplas till kunskapsutveckling och undervisning, samt CARE- som kopplas till fostran och omsorg. Vilket på så vis knyter an till förskolans socialpedagogiska tradition. Kombinationen av dessa begrepp har gett förskolan ett starkt förtroende hos medborgarna då de utgör grunden för det livslånga lärandet. Författarna problematiserar att kunskapsutvecklingen EDU har kommit att prioriteras allt högre, vilket resulterar i att begreppet CARE- omsorg och fostran har fått allt mindre uppmärksamhet. Förskolans läroplan riktas alltmer mot EDU och barnens kunskapsutveckling. Kunskapsuppdraget fortsätter att utvecklas starkt och blir mer fokuserat, vilket på många sätt kan ses som någonting positivt. Det som kan bli problematiskt är dock att; när ett område eller en del av en verksamhet är under utveckling, finns en stor risk att andra delar av verksamheten hamnar i skuggan av det.

Johansson & Pramling Samuelsson (2001) argumenterar utifrån livsvärldsteori att människans kropp och själ är odelbar. Därmed upplever människan världen som en helhet. Utifrån dessa argument menar författarna att omsorg och lärande skall ses som integrerade delar i förskolan. ”Omsorgens betydelse i förskolan blir synlig då den ställs mot begreppet pedagogik” (Johansson & Pramling Samuelsson, 2001 s. 38). Citatet betonar synen på omsorg och undervisning som något odelbart. Författarna resonerar kring omsorg ur ett kompetensperspektiv, de menar att omsorg handlar om att stärka den andre som subjekt och möjliggöra för personlig utveckling. Detta resonemang betonar ytterligare synen på omsorg och undervisning som sammanlänkade. Wahlström (2016) i sin tur visar på motsatsen, och menar att omsorg och undervisning bör ses som skilda områden, så att värdet av båda delarna synliggörs och vidare omsätts i förskolans praktik.

4.3.1 Undervisning

Definitionen av begreppet undervisning i skollagen är följande: Sådana *målstyrda processer* som *under ledning av lärare eller förskollärare* syftar till utveckling och *lärande* genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden (1 kap. 3 § Skollagen).

I den nya läroplanen (Skolverket, 2018) används begreppet *undervisning* vilket förstärker förskolan som en skolförberedande institution. Det ökade kravet på utvärdering, uppföljning, dokumentation och systematiskt kvalitetsarbete påvisar en strävan efter en transparent förskola. Strävan efter transparens och tyngden på dokumenterad kunskap är något som kopplas till den rådande tiden och den så kallade kunskapsekonomin (Waldow, 2008), vilket i sig är ett resultat av vårt globala och snabbt föränderliga samhälle. Mätbarhet och individualism är i vår tid inte sällan normerande för att bedöma kunskap och lärande (Lager, 2019).

Wahlström (2015) problematiserar utifrån ett samhällsperspektiv att de nya läroplanerna snarare kan förstås som en ny epok som hon benämner som "det blivande skolbarnets läroplan". Förskolans fokus på lek och omsorg har blivit starkt utmanat av att förbereda barnet för kommande skolgång.

"Undervisning är per definition styrning i en viss riktning" (Björklund, Pramling Samuelsson & Reis, 2018 s. 25). Det här citatet ringar in hur undervisning i förskolan definieras utifrån ett utvecklingspedagogiskt- och variationsteoretiskt perspektiv. Dessa perspektiv har sitt ursprung i den sociokulturella ramteorin. Inom sociokulturell teori ses det på lärande och utveckling som något oskiljaktigt från den sociala, kulturella och institutionella kontexten. Det är i dessa kontexter människor möts och handlar med hjälp av kulturella redskap (artefakter). Björklund, Pramling Samuelsson och Reis (2018) argumenterar för att undervisning innebär en målstyrd praktik som genom målorienterade processer skall expandera barns redan förvärvade kunskaper. Författarnas syn på undervisningen i förskolan är att den skall möjliggöra för barn att på ett mångsidigt sätt kunna förstå och hantera sin omgivning. Vidare betonar de förskollärares professionella kompetenser, att genom sitt starka ledarskap planera, genomföra och utvärdera på vilket sätt barnen tar till sig nya verktyg för att på ett handlingskraftigt sätt fungera som kompetenta individer i sin omvärld. Enligt denna ståndpunkt kan förskollärare besitta mandat att i viss mån, utifrån ett vuxenperspektiv, bestämma vad som bedöms relevant för barn att lära, och därmed rikta deras uppmärksamhet mot valt innehåll. Samtidigt påpekar författarna förskolläraryrkets stora utmaning, att kunna tolka barns nuvarande kunskapsläge och intresse och utifrån det planera för vilka kunskaper barnen behöver utveckla. Enligt förskolans läroplan (Skolverket, 2018) skall undervisningen dessutom anpassas efter *varje* enskilt barns behov. Björklund m.fl. understryker att undervisning är en nödvändighet för att förskolans målstyrda uppdrag skall kunna uppfyllas. Parallellt skall undervisningen utifrån ett utvecklingspedagogiskt- och variationsteoretiskt perspektiv som Björklund m.fl. förespråkar, ta hänsyn till barns perspektiv och deras livsvärldar, vilket samstämmer med skrivningarna i både förskolans läroplan (Skolverket, 2018) och barnkonventionen.

Pramling Samuelsson & Sheridan (2016) skriver om undervisningsbegreppet och att det innebär att man ska inta "ett pedagogiskt förhållningssätt i syfte att nå ett aktivt lärande" (s. 107). Begreppet undervisning finns skrivet i skollagen och finns inom både förskola och skola, undervisning är något som ska ingå i arbetet eftersom det är lagstadgat. I arbetet med

undervisning ska förskollärare göra sitt yttersta för att skapa goda förutsättningar för barns lärande och ha ett *mål* med undervisningen. Det handlar om att ta tillvara på spontant uppkommande situationer som tillfällen till lärande, eller att skapa situationer där barn lär. Författarna skriver att vuxna undervisar barn formellt och informellt, men att lära kräver ingen undervisning, barn kan lära på egen hand. I en undervisningssituation kan det lärande barnet få respons och stöd i sitt lärande. Som förskollärare finns det en utmaning i att kombinera och hantera undervisningens två motpoler, att man överför kunskaper från den vuxne till barnen samtidigt som barnen själv måste utveckla sina kunskaper. En riktlinje vid undervisning är att man gärna ska skapa ett undervisningstillfälle där man försöker finna en kunskapsnivå som är strax över det barnen redan behärskar, då detta utmanar barnen utan att innehållet blir helt främmande. Eftersom undervisningen är beroende av barnen, innehållet och sammanhanget, så är varje undervisningssituation unik. Huvudsaken är att man har ett mål med undervisningen (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2016).

Att undervisningsbegreppet inte blivit speciellt varmt välkommet i förskolekontexten har sannolikt att göra med att förskolan traditionellt sett inte sysslat med att undervisa barn (Engdahl & Årlemalm-Hagsér, 2015). Istället har de verksamma inom förskolan skapat sin yrkes stolthet utifrån förskolans socialpedagogiska egenart, en egenart som i grunden handlar om att förskolan är kopplad till barnens barndom, kollektiv gemenskap och samhällets välfärd (Persson, 2015). Förskolan har historiskt sett en tradition som varit åtskild skolan och dess undervisningsuppdrag. Därför kan det bli problematiskt när skolverket definierar undervisningsbegreppet som om det skall implementeras på samma sätt i förskolan som i skolan (Hildén, 2018). Senare forskning har haft som intention att definiera undervisningsbegreppet i relation till förskolans egenart, till de yngsta samhällsmedborgarna som inte ingår i skolans kontext (Hildén, 2018; Nylander, 2019). Hildén (2018) har utifrån uppdrag från skolverket skrivit kring undervisningsbegreppet, och hur detta kan förstås i relation till framförallt de yngsta barnen, ett- till treåringar. Utifrån artikeln ”Utan lek inget lärande” genomför Nylander (2019) intervjuer med framstående forskare inom förskolefältet. Artikeln befäster det fruktbara i en kombination av att låta barn i förskolan vara just barn och få leka, tillsammans med omsorgsfulla pedagoger - som genom leken kan undervisa barnen. Dock handlar inte förskolans undervisning om en förmedlingspedagogik där barnen skall få överföring av ämneskunskaper. Kombinationen kan tyckas vara svårfångad och utifrån Nylanders intervju med Pramling (2019) framkommer det att Pramlings åsikt är att diskussionen kring undervisning i förskolan blivit förenklad. I en liknande sammanfattning förklarar Eidevald i ett reportage (Ekström, 2019) sin syn på undervisningsbegreppet i förskolan. Eidevald problematiserar att begreppet kommit att införas i förskolans styrdokument innan det var ordentligt förankrat hos de yrkesverksamma. Han menar att begreppet undervisning signalerar skola, såsom det framställs och upplevs nu. Eidevalds mening är att begreppet behöver förstås utifrån förskolans kontext, för att bli meningsfullt att använda och omsätta i praktiken.

Pramling (Nylander, 2019) förklarar i intervjun ”Utan lek inget lärande” sin mening kring begreppet undervisning. Han förespråkar en förskola som inte handlar om att antingen låta barn få leka *eller* bli undervisade. Det är istället kombinationen av dessa samt förskolläraernas professionella kompetens att kunna agera i relation till barnets perspektiv/ barnets bästa och i linje med styrdokumentens undervisningsmål, som är det avgörande. Pramling slår fast att leken är fundamentalt grundläggande för all verksamhet i förskolan, och att undervisning i förskolan måste genomföras på ett lekfullt sätt. Förskolan kan inte arbeta på samma sätt som skolan med undervisning. Pramling menar att det finns mycket som talar emot att våra yngsta medborgare skulle lära sig mer av detta. Undervisning i förskolan handlar dels om

måluppfyllelse men också om processen i sig. Hildén (2018) poängterar att undervisning i förskolan, som har strävansmål, inte alltid behöver resultera i ett lärande för de yngsta barnen. Det som karaktäriserar förskolans undervisning är tydlig kommunikation, dialog och reflektion. En annan viktig aspekt är ett medvetet förhållningssätt gentemot barnens intressen med avsikt att sträva mot läroplanens mål (a.a.). Trots detta är en av vår nations främsta förespråkare för undervisning i förskolan kritisk- Pramling Samuelsson riktar en viss kritik mot kunskapsorientering av förskolan idag och skriver ”är det kanske dags att också åter rikta strålkastarljuset mot omsorg och fostran” (2017, s. 181).

4.3.2 Det kompetenta barnet

Även om begreppet ”det kompetenta barnet” är omstritt, tolkas och fylls med olika meningar finns två huvudsakliga tolkningar. Den ena handlar om att barnet är lika mycket människa som vuxna och förtjänar samma respekt tillika mänskliga rättigheter som vuxna. Det andra utmärker nordiska välfärdssamhällen på ett mer utkristalliserat sätt

The competent child within the welfare state is a reasonable, responsible and reflexive child, a child who takes the responsibility for his/her own learning, who is a critical and conscious consumer, and who is able to take part in democratic processes (Brembeck, Johansson, Kampman, 2004, S.21-22).

Konsekvensen av synen på barnet som kompetent i denna mening menar författarna är att alla barn faktiskt inte är kompetenta. Kompetens är inte en essens utan något som bygger på kvalifikationer. Detta synsätt menas kunna leda till en stress över barns bristande förmågor istället för att fokusera på de förmågor barnet faktiskt har (Brembeck, Johansson, Kampmann, 2004).

Pramling Samuelsson (2014) frågar sig vilken plats de ”sårbara och ängsliga barnen” (s. 330) får i förskolan? I en tid där ”det kompetenta barnet” är det eftersträvarvärda och där kompetensbegreppets tillhörande personliga egenskaper (såsom ex. självständig, ansvarsfull, kreativ, handlingskraftig) premieras, blir motsatta egenskaper mindre värda. Harcourt och Einarsdottir (2011) beskriver vår samtids barnsyn, och menar att barnet ses som aktiv agent i sitt eget liv, ett subjekt med medfödda, inneboende kompetenser och unik handlingskraft. Harcourt och Einarsdottir (2011) hänvisar till Qvortrups (1994) begrepp *human beings* kontra *human becomings*. Det *kompetenta barnet* ses inte enbart som *nästa generations kommande medborgare- ”human becomings”*. Forskare resonerar kring hur det postmoderna barnet allt tidigare socialiseras in i vuxenvärlden (Johansson, 1996; Lindgren & Söderlind, 2019). Dagens barnsyn som skiljer sig från tidigare sätt att se på barn och barndom, samstämmer med att barnkonventionen träder i kraft som lag år 2020 där barnens rättigheter som subjekt- *human beings* betonas. Detta synsätt motsätter sig synen på barn som objekt för kunskapsöverföring.

Pramling Samuelsson & Sheridan (2016) slår fast att kompetensbegreppet är unikt för varje barn, alltså att alla barn är kompetenta på sitt eget sätt, samtidigt som författarna hänvisar till Vygotskijs teorier som menar att det alltid finns en kunnigare kamrat att lära av. Kompetensbegreppet eller ”det kompetenta barnet” kan därför ses som komplext att förstå då definitionen inte är entydig. Föreställningen om det kompetenta barnet bör ej ses som en motsats till barns behov av omsorg. Sommer (2005) som har forskat kring barndomspsykologi menar att dagens postmoderna och kompetenta barn inte har utvecklat en resistens mot behovet av omsorg. Därför argumenterar Sommer för motsatsen, att dagens barn behöver *mer* omsorg eftersom de behöver knyta an till fler vuxna och möts av fler intryck i sina sociala

kontexter, i vardagen. Vidare använder han begreppet relativ resiliens kopplat till synen på det kompetenta barnet i vår tids samhälle. Det relativt resilienta barnet är *relativt kompetent* vilket också innebär att barn är sårbara inför världen.

Sommer (2005) beskriver också begreppet samvarokompetens som en normativ egenskap hos samtidens barn. *Samvarokompetens* handlar om att vara stark i sig själv, handla för sitt eget syfte, men samtidigt se till gruppens och demokratins bästa. En sådan norm normerar också en uppfattning om att barn skall tillhandahålla avancerade kompetenser. Det kan uppfattas som en dubbelhet menar Sommer (2005), en dubbelhet i att samhället ställer krav på att forma å ena sidan autonoma, självständiga individer. Å andra sidan ska dessa barn uppvisa egenskaper så som solidaritet, empati och demokratiskt förhållningssätt. Utifrån att barn i förskolan är i så unga åldrar, har olika behov, erfarenheter samt befinner sig i olika utvecklingsskeden kan dessa normerande, avancerade kompetenser ifrågasättas vara rimliga att förvänta av förskolebarn.

4.4 Omsorg

Begreppet omsorg och dess innebörd beskrivs inte sällan som ett svårdefinierat begrepp. Att det ses som svårdefinierat kan delvis förklaras utifrån att omsorg som forskningsområde har en ung historik. Josefson (2018) påpekar att omsorg som forskningsfält påbörjades vid tidigt 1980-tal. Att begreppet är svårdefinierat kan förklaras utifrån grekernas beskrivning av ”icke föremålsliga fenomen” eftersom omsorgsbegreppet vars definition är föränderlig och får sin betydelse i det relationella mötet (Åkerblom, 2016). Det finns andra associationer till omsorgsbegreppet där omsorg kopplas till ”vardagsgöra” och praktiska sysslor. Josefson (2018) beskriver i linje med Åkerbloms hållning, hur omsorgens definition avgörs av en *interpersonell kontext*, alltså av människor emellan och i relation till den unika situationen. Det motsätter sig associationer kring omsorgsbegreppet som generellt. Utifrån en *existentiell empatisk dimension* på omsorgsbegreppet riktas fokus på människans existens i relation till sin sociala omgivning. Människans beroende, sårbarhet och skörhet är innehåll som tas i etisk beaktning (Josefson, 2018). Därför kan omsorg beskrivas som ett värdeladdat begrepp.

Som ingång på omsorgsbegreppet tar Halldén (2007) upp bilden som finns i den feministiska filosofin av omsorg som ”mellanmänskligt samspel som en etisk hållning och en grund för solidaritet” (2007 s. 61). Det behövs omsorg för det sårbara hos alla människor. De tänkare som ligger i framkant, bl.a. Carol Gilligan problematiserar att ett ickerelationellt tänkande har haft hög status inom vetenskapen och att det ur ett feministiskt perspektiv finns möjlighet att ifrågasätta detta. Det ickerelationella, låter människor generaliseras och förstås på ett universellt sätt. Om vi inte accepterar den andres egenart och skyddar det unika hos varje människa genom att lyssna på och stötta emotionellt, uteblir omsorgen. Den andre är alltid en konkret person och moralen finns i det enskilda mötet. Vårt moraliska *handlande* är alltid i det konkreta menar Halldén.

Närhetsetik som bland annat kännetecknas av filosofen Levinas bygger på mellanmänskliga möten som förutsätter ett *jag- och- du- förhållande*. Att studera omsorg utifrån ett närhetsetiskt perspektiv ligger alltså i linje med en existentiell empatisk dimension, då det relationella och nära mötet mellan människor är det centrala (Josefson, 2018). Vidare betonar Josefson att omsorg innebär ansvar, ansvar för *den andre*. Hon beskriver detta som en

intersubjektiv akt vilket kan förklaras som ett interpersonellt samspel, ett *jag- och- du-förhållande*.

Den här relationella synen på omsorg benämner Noddings som "*caring relation*". Noddings omsorgsforskning kretsar kring att stärka omsorgens position inom utbildningsväsendet (Aspelin, 2016). Hon argumenterar för att omsorg bör vara det mest centrala inom utbildning eftersom det upprätthåller ett humant samhälle som formas av medmänskliga individer (Aspelin, 2016). Hagström (2016) beskriver sambandet mellan sårbarhet och omsorg, samt beskriver hur bristande omsorg ökar människors sårbarhet, vilket får konsekvenser för den personliga utvecklingen samt självständighet.

Kinge (2015) uttrycker en oro kring den kunskapsdiskurs som fokuserar på effektivitet som råder idag, och som följaktligen resulterat i högre prestationskrav på barn. Det är något som får negativ inverkan på barns självbild och självkänsla, menar Kinge. Socialstyrelsen (2013) skrev en underlagsrapport som beskrev förhöjda utbildningskrav som en möjlig orsak till barns ökade psykiska ohälsa. Kinge (2015) betonar att det är viktigt med *tidig intervention* i förskola och skola. Med *tidig intervention* menar hon att utbildning från start bör fokusera på de mjuka värdena, att ge barnen en positiv självkänsla genom att barnen känner sig sedda och därmed blir varse sitt egenvärde, något som är en nödvändighet för personlig utveckling. Det är också en fråga om kvalitet i utbildning. Detta förklaras bli möjligt genom omsorgsfullt bemötande från vuxna som i sig karaktäriseras av vuxnas förmåga att visa empati (a.a). Det poängteras att barn har ett starkt behov av vuxna som uppträder med genuin närvaro och ser hela barnet som det *är* och inte enbart för vad barnet *gör* (a.a). Kinge sympatiserar med Noddings argumentation kring att all utbildning bör ha de mjuka värdena som sin kärna.

Dahl (2001) redogör för omsorgsbegreppet utifrån Fröbel och beskriver det som människors fundamentala behov av samexistens. Denna samexistens är starkt kopplad till den rådande kontexten och därmed är omsorg ett begrepp som inte är entydigt, det är flerdimensionellt och föränderligt. Omsorg beskrivs som en grundläggande kärleksdimension som kräver empatisk förmåga, flexibilitet, inkännande och handlande å den andres vägnar (a.a). Omsorgsgivaren (den vuxne) måste ha självkänedom för att kunna ge omsorg till ett barn. Dahl beskriver fortsättningsvis hur omsorg och personlig utveckling är sammanlänkade, när man upplever sig sedd och får ta emot omsorg, blir man till som subjekt. Även Persson (2001) belyser betydelsen av omsorg och att omsorg i förskolan är grundförutsättningen och måste finnas innan pedagogik kan ta plats. Lindgren (2001) resonerar kring omsorgens abstrakta karaktär såsom en inre välvilja och den konkreta karaktären, kopplar hon till att praktiskt utföra något å den andres vägnar.

5 Metod och material

Eftersom vårt syfte är att jämföra Pedagogiskt program för förskolan och Lpfö 18 i dess skrivningar om omsorgsuppdraget och styrdokumentens kopplingar till samtida diskurser, blir vår metod följaktligen att genomföra en textanalys. Upplägget i metodavsnittet redogörs under följande stycken: Diskursanalys(+kvalitativ metod), material samt genomförande.

5.1 Diskursanalys

Texter är allmänt något som är meningsbärande och som på olika sätt alltid kommunicerar något mellan människor. Texter möter vi kontinuerligt i våra liv i alltifrån reklamblad, sociala medier, vetenskapliga artiklar och styrdokument. För att förstå texters innebörd räcker det inte att avkoda ord och meningsbyggnader, vi behöver tolka innehållet, både det som uttrycks explicit och det som står mellan raderna, implicit (Boréus, 2015b). Det går att göra en textanalys på flertalet sätt och vi har valt att göra vår textanalys genom en diskursanalys.

Vid läsning av Boréus (2015a) så framgår det att diskursanalys är ett bra verktyg för att analysera och studera ordval i vald text samt subjekspositionering. Begreppet subjeksposition används för att beskriva hur människor tilldelas olika aktörskap som i relation till specifika diskurser ges mer eller mindre handlingsfrihet. Subjekspositionering styr människors sätt att både tänka om sig själva, andra och människors ageranden.

Detta går väl ihop med motivationen bakom vår studie. Eftersom förskolan är en social arena som styrs av föreställningar (diskurser) om vad en förskola är och bör vara samt vad ett förskolebarn är och bör vara, samt att dessa framställs utifrån hur språket används inte minst i läroplanstexter. Vi vill tolka olika läroplanstexter utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv med fokus på omsorgsuppdraget. Utifrån två styrdokument som legat till grund för förskolans verksamhet, har vi gjort en översiktlig analys, och sedan jämfört och tolkat hur omsorgsbegreppet har behandlats i dessa texter.

En av de viktiga delarna för diskursanalys som Jørgensen och Phillips (2000) lyfter fram är att en diskurs inte är, en för alla och alltid fastslagen sanning, som konstruerar den levda världen. Detta eftersom språket har en inneboende instabilitet och förändras hela tiden - liksom diskurserna. I takt med att nya diskurser skapas, omformas eller överges gamla diskurser. Detta kan vara till fördel för nya diskurser som tycks förklara världen på ett verkligare sätt. Alltså är diskurser alltid påverkade av vad som hänt innan, tidigare diskurser. De påverkar också kommande med sitt innehåll. Ibland sker kanske i stort sätt bara en reproduktion av en tidigare diskurs och ibland skakas den tidigare diskursen i grunden av det som utmanar. Detta är en stor fördel att ha i beaktande då ett fenomen och diskurser kring detta, önskas observeras över tid. Närmare bestämt för att identifiera förändringar och likheter i diskurser från en tid till en annan. Om en enda diskurs blir den, i stort sätt oemotsagda och dominerande, där det tidigare funnits konflikt, kan det kallas för en hegemoni (a.a.).

Diskursanalys kan användas på många olika sätt men kan inte sättas in i vilket ramverk som helst. Man kan inte använda diskursanalysen som en analysmetod, utan dess teoretiska och metodologiska grund, de ses som en integrerad helhet. Diskursanalys är ett komplext begrepp

som innefattar mycket, fyra innehållsmässiga delar; filosofiska premisser angående språkets roll, teoretiska modeller, metodologiska riktlinjer och specifika tekniker för språkanalys. Teori och metod är således sammanlänkade, och för att kunna använda diskursanalys som metod i empiriska undersökningar måste man acceptera de filosofiska premisserna som diskursanalys grundas ur (Jørgensen & Phillips, 2000). Tonvikten i vår diskursanalys fokuseras på begreppens roll och betydelse i den språkliga handlingen från tid till tid. Intresset ligger därför i att analysera det historiska och kulturella sammanhanget som texterna befinner sig i, vilket präglar språk och begreppsval. Intentionen är således att bli varse hur språkets framställning i slutändan styr hur vi människor agerar i relation till varandra i sociala sammanhang och inom den sociala arenan- förskolan.

Textanalys där diskursanalys ingår, går under paraplybegreppet kvalitativ metod eftersom ett mindre antal texter (empiriskt material) närstuderas och tolkas (Boréus, 2015b). Utifrån en kvalitativ metod eftersträvas inte resultat av en stor mängd data, utan istället har den kvalitativa metoden syftet att på ett djupare plan förstå en mindre omfattande empiri. Kritik kan av den anledningen riktas mot kvalitativa studier, för att generaliserbarheten med fog kan ifrågasättas. När vi relaterar vår studie till tidigare forskning och inte minst till diskursanalysen, vilket är ett *teoretiskt ramverk* menar vi att det går in i vad Ahrne och Svensson (2015) nämner som teoretisk analys. Utifrån att göra en teoretisk analys vill vi visa att vår studie tar plats i ett större inte minst globalt sammanhang, och därför kan visa ett resultat som kan sägas vara generaliserbart. När man bedömer validitet av en diskursanalys beaktas analysresultatets trovärdighet i ett större sammanhang (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Om analysen inte platsar i ett större sammanhang anses den inte vara validerad. Vi menar att vår studie visar på detta genom att peka på förskolan, som en av samhällets många sociala arenor där kunskapsdiskursen fått allt större inflytande. Detta på bekostnad av andra diskurser, till exempel den kring omsorg. Under urvalsprocessen har vi strävat efter att hitta så likvärdiga citat som möjligt ur respektive styrdokument som relaterar till vårt syfte med studien. Detta för att jämförelsen skall ge reliabilitet. I en kvalitativ studie och utifrån socialkonstruktionistisk teori speglas forskarens förförståelse, erfarenheter och intentioner i resultatet. Utifrån socialkonstruktionismen görs inte anspråk på reliabilitet utifrån kriterier som kvantitativ forskning gör, kring vikten av objektivitet. Summerande visar vi utifrån vårt val av teori - socialkonstruktionistisk teori, att det inte är objektivitet vi är ute efter utan en väl avvägd tolkning.

Att strukturera resultatet i diagram- samt tabellform, valde vi för att konkretisera styrdokumentens skillnader i specifika begrepp, samt längre skriftliga formuleringar.

5.2 Material

Motivationen till att vi valt ut just dessa två styrdokument, grundar sig i att vi ämnat oss att undersöka skillnader i hur förskolans uppdrag i skrivningarna påverkats. Detta från att ha varit främst en social angelägenhet, till att gå in under utbildningssystemet och allra främst i den nya läroplanen där begreppet undervisning tagit plats. En variant på studie hade varit att undersöka fler styrdokument. Det hade kunnat ge generella insikter om fler olika tiders skrivningar om förskolan, men hade knappast kunnat ge oss de djupgående analysresultaten vi eftersträvat.

Pedagogiskt program för förskolan:

Pedagogiskt program för förskolan utformades som allmänna råd av socialstyrelsen på uppdrag av regeringen. Allmänna råd definieras:

Regler som skiljer sig från föreskrifter genom att de inte är bindande för vare sig myndigheter eller enskilda. I 1 § författningssamlingsförordningen definieras allmänna råd som sådana generella rekommendationer om tillämpningen av en författning som anger hur någon kan eller bör handla i ett visst hänseende”, ”Till kategorin allmänna råd hör regler som rekommenderar hur en person lämpligen kan förfara i vissa situationer men där det ändå står den enskilde fritt att välja en annan väg för att nå det önskade resultatet (Stadsrådsberedningen, 1998 hämtad från regeringen.se).

Pedagogiskt program för förskolan är i första hand skrivet för ledningen i respektive kommun, men också till verksamma i förskolan, föräldrar och andra intresserade (SOU 1997:157). Formuleringar kring mål, grundades utifrån socialtjänstlagens grundvärderingar. Dessa återges ordagrant nedan:

Förskolan bör sträva efter att i samarbete med föräldrarna ge varje barn bästa möjliga betingelser att rikt och mångsidigt utveckla sina känslö- och tankemässiga tillgångar. Förskolan kan därigenom lägga grunden till att barnet utvecklas till en öppen, hänsynsfull människa med förmåga till inlevelse och till samverkan med andra i stånd att komma fram med egna omdömen och problemlösningar. Förskolan bör hos barnet lägga grunden till en vilja att söka och använda kunskap för att förbättra såväl egna som andras levnadsvillkor (SOU 1997:157, s. 31-32).

LPFÖ 18:

Från och med juli år 2019 har läroplanen för förskolan, Lpfö 18 (Skolverket, 2018), trätt i kraft. Dagens läroplan är en förordning. Det är en väsentlig skillnad mellan ”allmänna råd” och en förordning. Förordning definieras:

Regel som beslutas av regeringen. Regeringen kan också besluta om regler som alla i Sverige måste följa. Sådana regler kallas förordningar (Sveriges riksdag, 2019 hämtad från riksdagen.se).

Idag ingår förskolans styrdokument under skollagen istället för socialtjänstlagen och dokumentets fokus riktas till större delen mot lärande.

Förskolan ingår i skolväsendet och vilar på demokratins grund. Av skollagen (2010:800) framgår att utbildningen i förskolan syftar till att barn ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns utveckling och lärande samt en livslång lust att lära (Skolverket, 2018, s. 5).

Styrdokumentens utformning skiljer sig inte bara genom tidsaspekten utan även i ordomfång då Pedagogiskt program för förskolan består av 92 sidor i sin helhet, varav 77 sidor är huvudsakligt innehåll. Lpfö 18 däremot har endast 24 sidor i sin helhet, varav 15 sidor är huvudsakligt innehåll.

5.3 Genomförande

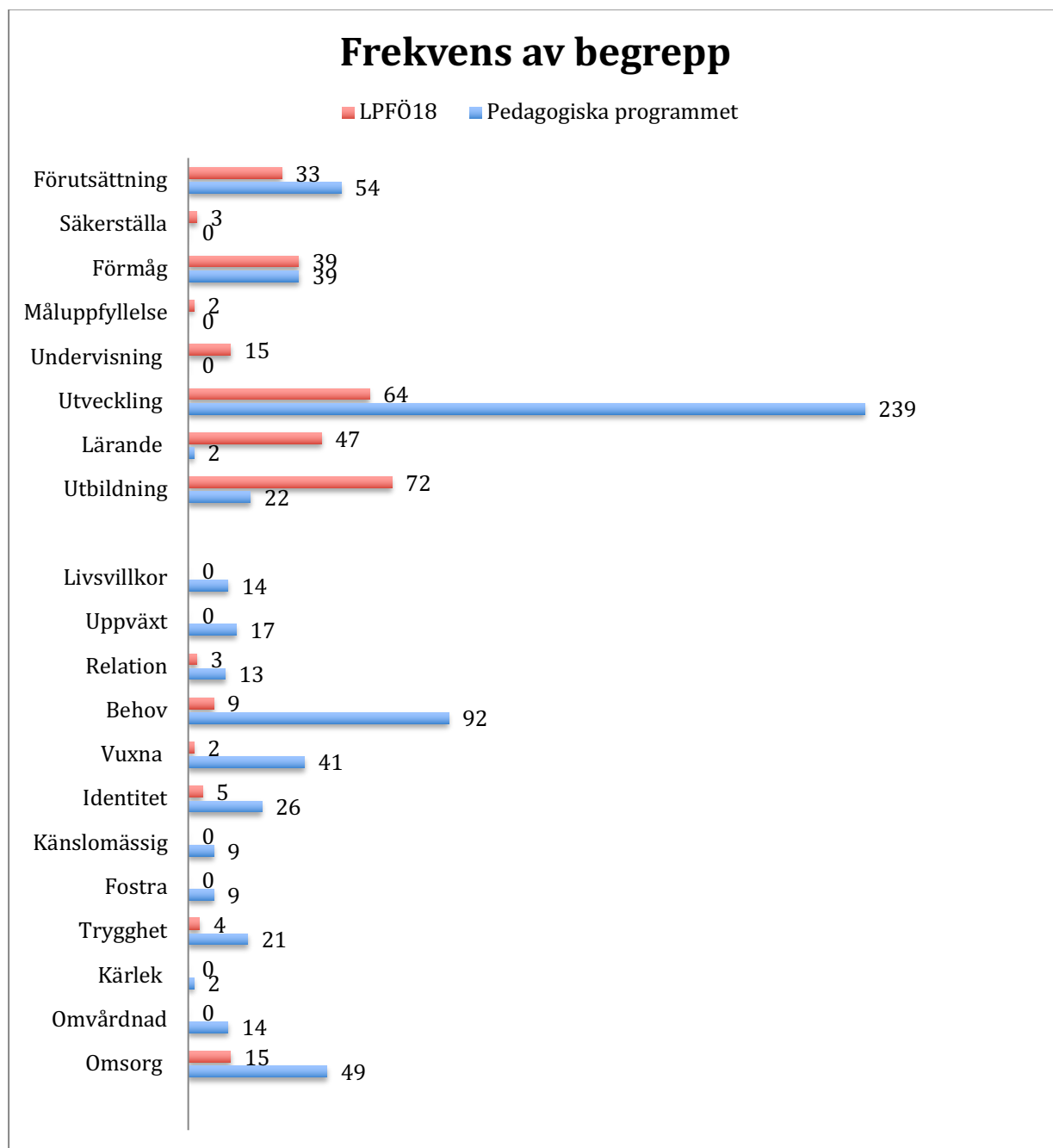
Vi har strukturerat vårt material och efterföljande analys genom att använda oss av ett diagram samt två tabeller där skillnader kring och frekvens av begrepp, samt språkliga formuleringar synliggörs. Vi inleder resultatet med en presentation i diagramform för att tydliggöra kvantitativa skillnader i användning av begrepp i de olika styrdokumenterna. Efter att ha läst båda styrdokumenterna så upplevde vi stor skillnad i frekvens av begrepp, för att konkret kunna bevisa den skillnaden valde vi ut specifika begrepp som knyter an till vårt syfte med studien. Vi är medvetna om att vårt urval av begrepp inte är det enda sättet att göra ett urval. Därför uppmuntrar vi till fler studier av dessa dokument för att fokusera andra begrepp. För att synliggöra specifika formuleringar av förskolans uppdrag i respektive tid, har vi i tabellform valt ut likvärdiga stycken ur de olika dokumenterna, som ringar in förskolans uppdrag gällande omsorg respektive utbildning.

6 Resultat

I diagrammet som redovisas nedan synliggörs frekvens av begrepp som skrivs fram i de olika styrdokumenterna. Vårt resultat fokuseras således å ena sidan på frekvens av begrepp och å andra sidan på specifika formuleringar som kommer att redovisas i tabellform. Utifrån syfte och frågeställningar i studien presenteras resultatet i avsikt att jämföra och peka ut skillnader i de olika tidernas styrdokumentens frekvens av begrepp och skriftliga formuleringar.

I texten nedan kommer vi att referera till Pedagogiskt program för förskolan (Socialstyrelsen, 1987) som "Pedagogiska programmet" då det ger ett bättre läsflyt än att skriva ut hela titeln, eftersom det omnämns så många gånger.

6.1 Diagram



Behov- gäller ej skrivningar om barn i behov av stöd.

Något som går att fastslå utifrån diagrammet är att en mängd traditionella och värdeladdade begrepp som är specifika för omsorgsdimensionen är borttagna ur Lpfö 18 såsom uppväxt, livsvillkor, kärlek, omvårdnad, fostra och känslomässig. Lärande, utbildning och undervisning är däremot begrepp som fått en framskjuten position i Lpfö 18. Nedan kommer en utförligare analys inom omsorgs- respektive utbildningsdimensionen ur de två styrdokumentens skriftliga formuleringar.

6.2 Exempel på formuleringar kring omsorgsuppdraget

6.2.1 Tabell 1. Omsorg

Kursiveringar i följande citat är våra egna

Pedagogiskt program för förskolan	LPFÖ 18
<i>För de yngsta barnen är vården och omsorgen av största betydelse. Genom en kärleksfull omvårdnad ska personalen tillgodose barnens behov av en nära kroppslig och social kontakt och samtidigt tillvarata alla tillfällen till kommunikation och samspel med barnen (s. 47).</i>	Barnens rätt till kroppslig och personlig integritet ska också respekteras. Det gäller bland annat i den dagliga omsorgen och i frågor om dokumentation (s. 7).
Verksamheten måste också anpassas till den tid som barnen dagligen vistas i förskolan. I <i>daghem</i> , där barnen vanligen vistas betydligt längre än i deltids grupp, måste de få sitt behov av <i>omsorg</i> och <i>omvårdnad</i> , av glad och trivsamt samvaro med andra barn och vuxna, av ro och avskildhet, måltider och liknande väl tillgodosett (s. 64).	Förskolan ska erbjuda barnen en <i>god miljö</i> och en väl <i>avvägd dagsrytm</i> med både vila och aktiviteter som är anpassade efter deras behov och vistelsetid (s. 7).
I förskolan ska barnen möta en <i>varm, glad</i> och <i>frikostig uppväxtmiljö</i> (s. 46).	Alla barn ska få uppleva den tillfredsställelse och glädje det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och att vara en tillgång i gruppen (s. 10).
Det första steget är att barnet känner trygghet i att <i>få vara liten, beroende</i> av att få <i>omsorg</i> från närstående vuxna. Utifrån denna <i>trygga hamn</i> kan barnet stegvis söka sig ut (s. 22).	Var och en som verkar inom förskolan ska främja aktning för människolivets okränkbarhet, <i>individens frihet och integritet</i> , alla människors lika värde (s. 5).
Förskolans verksamhet ska genomsyras av strävan efter att hos barnen grundlägga demokrati, solidaritet, jämlikhet, hänsyn och ansvar. Detta ska ske genom en fostran där samvaron är ett <i>levande exempel</i> på vad dessa ord innebär (s. 40).	Förskolan ska spegla de värden och rättigheter som uttrycks i FN:s konvention om barnets rättigheter (barnkonventionen). Utbildningen ska därför utgå från vad som bedöms vara barnets bästa... och att barnen ska få kännedom om sina rättigheter (s. 5).
Personalens relationer till barnen bör präglas av <i>ömhet, närhet</i> , intresse och engagemang och en strävan efter att stödja relationerna mellan barnen och deras föräldrar. (s. 52).	I samarbete med hemmen ska förskolan främja barnens utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar (s. 7).
Även om de äldre barnens behov av vård och omsorg gradvis minskar utgör <i>de direkta vård- och omsorgsinslagen</i> - praktisk hjälp, tröst, beskydd, uppmuntran - en <i>väsentlig</i> del i den pedagogiska verksamheten under <i>hela</i> förskoleperioden (s. 47).	Utbildningen i förskolan ska planeras och genomföras på ett sådant sätt så att den främjar barnens <i>utveckling, hälsa och välbefinnande</i> (s. 7).

6.3 Analys- omsorg

Det går att uttolka en markant skillnad i synen på omsorgsuppdraget utifrån hur språket används i de olika tidernas dokument. I det Pedagogiska programmet går det att utläsa en mer ingående och detaljerad beskrivning av omsorg som något mycket *väsentligt*. Begrepp och beskrivningar såsom kärleksfull, mänsklig kontakt, omvårdnad, ömhet, få vara liten, beroende, hjälp, tröst och beskydd belyser omsorg på ett konkret och humant sätt. På ett bildligt sätt framhäver Pedagogiska program för förskolan vikten av omsorg som en grundläggande “trygg hamn” som i samstämmighet med Persson, (2001); Aspelin, (2016) och Kinge, (2015) betonar att upplevelsen av omsorg och trygghet är grunden för att *successivt* bli mottaglig för andra kunskaper. På det vis språket används åskådliggörs ett erkännande av mjuka värden och en tydlig värdering kring att barn är och får vara sårbara (Halldén, 2007). Det uttrycks hänsyn till barns olika åldrar och att yngre barn kontra äldre barn i förskolan kan ha olika behov av omsorg. Men det understryks ändå att “de direkta vård- och omsorgsinslagen” utgör en väsentlig del under *hela* förskoleperioden oavsett ålder. I Lpfö 18 görs ingen skillnad på förskolebarns ålder, läroplanens innehåll och mål riktar sig åtminstone i teorin därför till både ettåringar och sexåringar.

I Lpfö 18 fastslås vikten av barns fysiska och personliga integritet i relation till omsorg, vilket kan relateras till en positiv utveckling av vad omsorgsbegreppet kan innefatta. Men det är intressant eftersom fysisk integritet betonar avskildhet och tabu gällande nära kroppslig kontakt. Inte en enda gång tas barns behov av fysisk närhet upp i Lpfö 18. Det påvisar en avsevärd skillnad i beskrivning av omsorgsuppdraget mellan Pedagogiska programmet och Lpfö 18 eftersom Pedagogiska programmet konkret och tydligt sätter ord på omsorgsuppdraget samt dess centrala betydelse. På så sätt ges omsorg i sig ett egenvärde.

Förskolans *tradition* bygger på ett holistiskt synsätt, *tanke kropp* och *känslor* är centrala för barns utveckling. I kontrast till klassisk skoltradition så har de små barnens lärande fokuserats kring kreativitet och spontanitet (Taggart, 2019). Detta har alltmer kommit att utmanas. I och med exempelvis PISA-undersökningar och den globala diskursen som kretsar mer kring utbildnings-universalism, fokuseras det mer och mer kring bl.a. detta:

- Att den tidiga barndomen ska ge förutsättningar till framtida goda skolresultat
- Språk, matematik och vetenskapliga förmågor
- Testbara förmågor enligt kvantifierbara modeller (Sommer, 2019).

Då detta inte är fallet för den sedan länge rådande förskolepedagogiken i Norden, utlöste den här svängningen en viss förtroendekris för utbildningsväsendet. Pedagogik som bevisar sitt värde genom att producera utökade lärandeffekter har således blivit den nya lösningen (Sommer, 2019). Detta tolkar vi som något som kan förklara vissa av skillnaderna vi ser mellan Pedagogiska programmet och Lpfö 18. Omsorgen i sig själv har inte främst fokus på lärandeffekter och kopplas kanske därför i princip alltid ihop med lärande i den nya läroplanen. Till exempel, om vi går tillbaka till vårt diagram i denna text - Omvårdnad, kärlek och livsvillkor, är alla begrepp som över huvud taget inte nämns i Lpfö 18. Vart begrepp i sig kanske inte utgör tecken på stor förändring, men totalt sett är det anmärkningsvärt att så många av de klassiska och värdeladdade omsorgsbegreppen är försvunna i det nu gällande styrdokumentet.

Detta är inte bara ett fenomen i Sverige utan återfinns på fler håll. I England till exempel har begreppet *love* helt försvunnit från från policies för de unga barnens institutioner (Page,

2018). Page beskriver att det även i England verkar finnas en aversion mot begreppet utanför den privata sfären. I praktiken så blir alltså kärlek något som inte ska återfinnas i det offentliga livet alls, och om så görs blir det klassat som tabu (Page, 2018).

Australien är ett annat exempel. Två forskare skriver:

“We will argue in this article the language of learning in ECEC, which is being influenced by the neoliberalist discourse in education, restricts educators engaging in other discourses about practice which include care and love” (Rouse & Hadley, 2018, s. 159).

“We argue that there needs to be a reconceptualisation of the educator’s role in ECEC settings to include love and care to ensure learning is seen in the context of care rather than care being seen in the context of learning” (Rouse & Hadley, 2018, s. 160).

Detta kan vi återkoppla till tidigare forskning av Halldén (2007) där även hon argumenterar för att omsorgen måste utgöra basen för verksamheten, att omsorg är själva förutsättningen för lärande.

I tidigare utdrag ur de olika styrdokumenterna går det att se att vissa begrepp fortfarande finns kvar. Dessa kan därför tolkas utgöra några av verksamhetens viktigaste värden, dessa är *demokrati, solidaritet, jämlikhet och ansvar*. Däremot har begreppet *fostran* och skrivningar kring vikten av förskolans fostransuppdrag tagits bort helt ur Lpfö 18, som jämförelsevis är mycket utförligt beskrivet i det Pedagogiska programmet.

I dagens läroplan framgår inga skriftliga formuleringar kring barns olika åldrar i förskolan eller hur det tas hänsyn till dessa. I det Pedagogiska programmet skrivs det på upprepade ställen om de yngre och de äldre barnens behov. Detta är något som inte utan fog kan anses vara av stor vikt, då det är skillnad på en ettåring och en sexåringens behov. Omsorg är ett centralt begrepp i vår studie och när vi analyserar de olika styrdokumenterna så kan vi se hur omsorgsbegreppet skrivs fram på väldigt olika sätt.

Sedan början på 1990-talet har en “reggioemiliainspirerad” pedagogik blivit väldigt populär i Sverige. Här finns en betoning av barnet som självständigt och kompetent. Folkman (2017) skriver om hur en utvald skara pedagoger inom denna inriktning arbetar. Det Folkman kan visa genom sina intervjuer är bl.a. att många har föreställningar om ett självgående barn som inte är i behov av omsorg i någon större mening. I inskolningsprocessen inte minst så tonas behovet av anknytning ner. Ett utdrag från av hennes intervjuer:

“Det här med anknytning och bjuda till sig... Det handlar ju inte bara om inskolningen, utan man måste på ett proffsigt sätt försöka hålla barnen lite ifrån sig” (Folkman, 2017 s. 73).

“Tidigare var man mycket mer omvårdande, mycket mer fokus på att jag vill bli behövd som pedagog. Mycket mer omhändertagande. Den här närheten, den här sammanblandningen med mammorollen... Vi måste se att barn vill så gärna lära för livet, och det är nu de lär sig” (Folkman, 2017, s. 76).

Folkman visar som grund för dessa attityder också på ett avsnitt ur en Reggio-Emiliainspirerad bok som framhåller dessa tendenser:

Hundra sätt att tänka: Om Reggio Emilias pedagogiska filosofi av Jonstoj, Tove & Tolgraven, Åsa (2001).

“Efter ett år åkte jag ner till Reggio Emilia (...) det som slog mig mest av allt var att de la sådan vikt vid att utmana barnen på olika sätt. Om vi ägnade kanske 80 procent av tiden med barnen till omsorg, att ta hand om, och 20 procent till att utmana dem så var det precis tvärtom där nere. 80 procent av tiden verkade gå till utmaningar av olika slag och kanske bara 20 procent till omsorg. För mig har det varit

otroligt viktigt att under de här åren kunna uppvärdera rollen som pedagog, inte minst för oss som jobbar med de allra yngsta. Det var en stor utmaning då och är det nu. För ofta har man fått höra att arbetet med 1-3-åringar mest handlar om omsorg, att det viktiga pedagogiska arbetet sker med de äldre barnen” (Folkman, 2017, s. 74-75).

Broberg och Hagström (2012) skriver om att barns anknytningsbehov, ett ämne som är av väsentlig betydelse i förskolan, eftersom det för barnet antingen bekräftar det biologiska trygghetsbehovet här och nu (eller inte), men också för att värdet av anknytning i förskoleåldern får konsekvenser för anknytningsförmåga i det vuxna livet som upprätthåller socialt hållbara relationer.

Att omsorgen nämns så lite i Lpfö 18, och att det inom en av de största pedagogiska inriktningarna inom den svenska förskolan (Reggio Emilia), återfinns en så relativt negativ hållning till omsorg är iögonfallande. Det saknas dessutom en intellektuell dimension av omsorg då omsorg beskrivs slarvigt, och bara som praktiska sysslor. Inte som ett förhållningssätt förankrat i något större och värdeladdat. Att den nuvarande lärandeorinteringen som vi återfinns inte minst i Lpfö 18, och Reggio Emilia-trenden sammanfallit i tid, är också något värt att analysera vidare, då det inte förefaller som en total slump. En slutsats av detta är att den lärandedominerande diskursen inte bara återfinns i det politiska läget i stort - såsom i styrdokument, utan också inverkar på den praktisknära realiteten i förskolan.

6.4 Exempel på formuleringar kring utbildningsuppdraget

6.4.1 Tabell 2. Undervisning

Kursiveringar i följande citat är våra egna

Pedagogiskt program för förskolan	LPFÖ 18
Barn lär sig inte bara när de vuxna har för avsikt att lära ut något. Eftersom inläring i förskoleåldrarna också sker genom imitation och identifikation spelar personalens förhållningssätt, värderingar och attityder en viktig roll (s. 41).	I utbildningen ingår undervisning. Undervisning innebär att <i>stimulera</i> och <i>utmana</i> barnen med läroplanens mål som utgångspunkt och riktning, och syftar till utveckling och lärande hos barnen (s. 7)
Barn lär i alla sammanhang, inte bara när vuxna medvetet vill lära ut något. Deras lärande påverkas också av det som sammantaget präglar situationen (s. 52).	Utbildningen i förskolan ska lägga grunden för ett livslångt lärande (s. 7).
Mängden av information och intryck gör emellertid att barnen kan få svårt att sortera informationen och sätta sig själva i relation till de händelser som når dem via massmedierna (s. 20).	Utbildningen ska också ge barnen förutsättningar att utveckla <i>adekvat digital kompetens</i> genom att ge dem möjlighet att utveckla en förståelse för den digitalisering de möter i vardagen (s. 9).
Barn i förskoleåldrarna lär främst genom egen aktivitet och i för dem naturliga och meningsfulla sammanhang. De erfarenheter, de kunskaper och den förståelse barnen kan tillägna sig i förskolan måste bygga på konkreta upplevelser och egen aktivitet och knyta an till det barnen redan kan, vet och förstår (s. 41).	Utbildningen ska ta tillvara barnens egna erfarenheter, behov och det de visar intresse för. Men barnen ska också kontinuerligt utmanas vidare utifrån läroplanen genom att inspireras till nya upptäckter och kunskaper (s. 10).
Planeringen av verksamheten i en småbarnsgrupp är lika betydelsefull som i en grupp för äldre förskolebarn. I en barngrupp med större åldersspridning ställs helt naturligt särskilt stora krav på planeringen för att verksamheten ska vara utvecklande för alla åldrar (s. 64).	Skrivningar kring åldersuppdelning <i>saknas</i> .
En pedagogisk verksamhet för små barn måste ha direkt anknytning till den verklighet barnen lever i för att verksamheten ska bli meningsfull och begriplig för barnen. Därför måste den slutliga, konkreta planeringen och utformningen av verksamheten göras av förskolans personal (s. 10).	Alla som ingår i arbetslaget ska utifrån sina roller <i>genomföra utbildningen i enlighet med de nationella målen</i> och undersöka vilka åtgärder som behöver vidtas för att för- bättra utbildningen och därmed <i>öka måluppfyllelsen</i> (s. 18).
De övergripande målen uttrycker en <i>viljeriktning</i> för förskolans verksamhet. Mål av detta slag kan <i>inte</i> användas som direkta anvisningar för hur verksamheten ska bedrivas (s. 13).	Målen anger inriktningen på utbildningen i förskolan och därmed den <i>förväntade kvalitetsutvecklingen</i> i utbildningen samt hur denna bidrar till varje barns utveckling och lärande (s. 12).

6.5 Analys- utbildning

Dessa två styrdokument har rötter i två olika läroplansteoretiska traditioner, detta syns inte minst analyserat utifrån utvecklingspsykologiska teorier.

Pedagogiska programmet är mer präglad av stadieteori och inte minst kognitiv teori. Enligt kognitiv teori utifrån Jean Piaget befinner sig barn upp till två års ålder i ett tidigt “sensomotoriskt” utvecklingsstadium där sinnena är i fokus. De äldre barnen i förskolan upp till sex år befinner sig i ett “preoperationellt” stadium som innebär att barnet alltmer tankemässigt börjar kunna hantera föremål. De äldsta barnen i förskolan börjar sedan närma sig det “konkret operationella” stadiet som barn mellan sex och tolv år genomgår. I det “konkret operationella” stadiet utvecklas det logiska tänkandet ytterligare och därmed känsla för antal och klassifikationer (Hwang & Nilsson, 2011).

Lpfö 18 är tydligare präglad av sociokulturell teori, och saknar formuleringar kring barns utvecklingsstadier. Enligt det sociokulturella perspektivet, och vad gäller pedagogiken inom det teoretiska perspektivet med bl.a. Vygotskij som förgrundsgestalt så poängteras barnets sociala och kulturella sammanhang som mest centralt för utveckling. Utveckling är bunden till den sociala kulturens sammanhang och generella, kognitiva stadier tonas ned. Utveckling beskrivs i förhållande till utbildning i motsats till att utveckling sker genom biologiskt betingade stadier som alla människor genomgår oavsett yttre påverkan. Ett centralt begrepp inom sociokulturell teori är den *proximala utvecklingszonen* som innebär att barnet med hjälp av en kunnigare kamrat kan utveckla förmågor det annars inte skulle klara (Hwang & Nilsson, 2011).

Dessa teorier återfinns inte i sin helhet i dessa dokument, men tendenser syns i dokumentens skrivningar. I Pedagogiska programmet finns det tydligare betoning på att barn i olika åldrar beter sig olika och därför har olika behov. I Lpfö 18 betonas snarare barns utveckling och lärande bortom stadietänkande och ålder nämns inte en enda gång.

I det Pedagogiska programmet poängteras det att innehållet och arbetssättet ska anpassas till barns olika åldrar och utvecklingsnivåer, även till individuella behov av stöd och stimulans. För att kunna utveckla detta så krävs det att förskollärare har stor kunskap om hur barn utvecklas och lär. Om en förskollärare arbetar i en barngrupp där barnen är i varierande åldrar krävs det av verksamheten att den ska vara lika utvecklande för barn i alla åldrar, vilket inte belyses i Lpfö 18.

Intressant utifrån att Lpfö 18 baserar sig mer på lärandebegreppet, är att målpuppfyllelse och säkerställandet som poängteras inte bara låter sig förklaras genom sociokulturell teori. Vad dessa ord signalerar har tendenser av NPM. NPM, New Public Management är ett begrepp som innefattar reformer i den offentliga sektorn som är inspirerad av privat näringsliv. Styrning och organisation av offentlig sektor förändrades under början på 1990-talet. Mätning av prestation samt att dokumentera och utvärdera har därför fått större plats i offentlig sektor. Det har skett en förändring som inneburit att det offentliga alltmer börjat likna en fri marknad där i detta fall barn och föräldrar, bemöts som kunder. Effektivitet och produktivitet har således fått allt större betydelse (Nationalencyklopedin, 2019). I Pedagogiska programmet är *målpuppfyllelse* och *säkerställa* begrepp som skriftligen inte existerar i kontrast till att det i Lpfö 18 inte nämns något om barns *livsvillkor* eller *uppväxt* (se diagram s. 13). I relation till det för oss centrala begreppet “det kompetenta barnet” finner vi det även intressant att

synliggöra hur begreppet *behov* (kopplat till barns behov) reducerats i Lpfö 18 och ersatts av kompetensbetonade begrepp och allra främst begreppet lärande.

Det framkommer en förskjutning från fokus på barns *utveckling* till barns *lärande* som går att koppla till de olika utvecklingspsykologiska teorierna kring barns kunskapsinhämtning. Diagrammet (s. 13) synliggör den här förskjutningen då Pedagogiska programmet nämner begreppet *lärande* två gånger och *utveckling* 239 kontra Lpfö 18 som nämner lärande 47 gånger och *utveckling* 64 gånger. Det ringar i sig in hur förskolan idag präglas av ett utbildningsorienterat språk. Intressant är att begreppet *fostran* har *försvunnit helt* i Lpfö 18 men att *undervisning* som tidigare bara infunnit sig i skolsammanhang nu tagit plats i *förskolans* läroplan. Samtidigt tyder forskning på att fostran är något som alltid ingår och pågår i utbildningssammanhang vare sig det utövas som direkta- eller indirekta handlingar (Rantala, 2019). Utifrån ovan nämnd forskning kan det eventuellt bli riskfyllt när fostran inte benämns i förklarande termer. Trots att begreppet *fostran* i sig har försvunnit i Lpfö 18 kvarstår det gamla fostransuppdragets vision kring att överföra samhällets värden och normer. När skrivningar i Lpfö 18 inte benämner fostransbegreppet kan det tolkas som att något förändrats i samhällets syn på barndom. I och med att fostran uteblir från läroplanstexten går det att tolka som att fostran av barn inte skall ske i förskolan, utan blir hemmens egna ansvar.

Lager (2019) beskriver likt det vi nämnde i föregående jämförelse gällande omsorg att Sommer reflekterar kring - den tradition som länge varit etablerad i förskolan i form av en socialpedagogisk bas, blivit starkt utmanad av marknadstrenden. Begreppet kvalitet har fått en allt större prägning av kontroll, effektivitet och målstyrning. Lager (2019) skriver som ett resultat av denna trend ”nordic guidelines generally focuses more on education than care and more on children's responsibilities than children's influence” (s. 176).

Kvaliteten i riktlinjerna fokuseras mycket kring ett linjärt lärande, ett målorienterat lärande. Hänvisat till en studie av Vallberg-Roth så framkommer det att en demokratisk syn på kvalitet syns allt mindre (Lager, 2019). Konceptet av kvalitet har alltså tenderat att fokuseras mer kring kontroll i form av uppnåendemål och individuella resultat. *Utveckling* - den ursprungliga ambitionen för dokumentation och utvärdering har alltmer kommit att ersättas av kontroll och säkerställande av resultat. Det systematiska kvalitetsarbetet upprättas alltså i hög grad för att visa upp för någon annan i ett granskande syfte, än för att verksamheten i sig skall få syn på sina utvecklingsområden. Något som framgår i vår studie (se tabell två) är att Lpfö 18 är skriven så att måluppfyllelse och kvalitetsutveckling förstås höra ihop. Jämför vi med Pedagogiska programmet, ser vi att det finns andra anvisningar för hur genomförandet av en god verksamhet ska fungera. Uttryckligen så understryks den enskilda verksamheten som lämpligast att utifrån en lokal nivå utforma förskolans arbete. Måluppfyllelse nämns ej, målen utgör här ett ramverk och en viljeriktning för verksamheterna.

Lager (2019) redogör i sin text för att personer i yrket numera inte upplever sig ha ett reellt inflytande av hur utveckling av verksamheten ska gå till. Den typen av mallar som ofta används för systematiskt kvalitetsarbete känns inte sällan omotiverade att fylla i, och missgynnande för den enskilda verksamheten (a.a). Dokument och ”mallar” för kvalitetsarbetet i förskolan, saknar traditionen av *holism*, som är något som tydligt skrivs fram i Pedagogiska programmet. Att mallarna idag utformas på detta sätt, återspeglar den okunskap som utformare av dokumenten har om den holistiska traditionen. På grund av denna okunskap, samt för att skolan varit normerande för utveckling av systematiskt kvalitetsarbete, har det systematiska kvalitetsarbetet i förskolan kommit att likna det som återfinns i skolorna alltmer (Lager, 2019).

7 Diskussion

Genom läroplansteori har vi fått bra verktyg för att genomdriva vår studie i form av diskursanalys. Inom läroplansteori studeras både realiserings- och formaliseringsarenan vad gäller läroplaner, den teoretiska basen och den praktiska verksamheten. Här kan vi se en förskjutning var tonvikten läggs i respektive läroplan. Då Pedagogiska programmet utförligt beskriver vikten av lokalt egenbestämmande, så finns en tydligare fokusering av formaliseringsarenan i Lpfö 18. Begrepp och formuleringar i dessa styrdokument har varit väsentliga att analysera, för att få grepp om respektive tids syn på barn och barndom, vilket vi anser att vi ringat in på ett tydligt sätt i vår resultatdel.

Vi kan med föreliggande studie konstatera att läroplanstexterna tydligt influeras av dess samtida diskurser. Normerande ideal framgår vid närstudering av materialet. Medan omsorg syns tydligare i Pedagogiska programmet så syns utbildning betydligt mer i Lpfö 18. Vad vi kunnat visa genom en gedigen mängd forskning är att den svenska förskolans utveckling går i linje med en marknadstrend som återfinns även globalt. Kunskapsdiskursen har blivit alltmer utbredd, då krav på effektivitet och kvalitetssäkring inskränker yrkesverksammas professionella självbestämmande. Kunskapsdiskursen tonar även ner barn som beroende och sårbara, och koncentreras mer kring barns kompetenser och självständighet.

Vad gäller omsorg specifikt så utkristalliseras två olika hållningar i förhållande till omsorg. I Pedagogiska programmet utgör omsorg en väsentlig grund för förskolans hela utformning. Detta sätt att värdera omsorg återfinns hos Halldén (2007), en av de forskarna som varit betydelsefull för vår studie och dess utformning. I Lpfö 18 syns däremot omsorg mer som en dimension av lärande. Begreppet *educare* kan utifrån detta påstås vara mer tongivande i dagens förskolediskurs som helhet, än vad omsorg är. Vid betraktande av begreppet *educare* som normerande för förskolan kan vi, ju närmre vår samtid vi kommer, se en tydlig tendens mot “edu” från “care”.

Educare är ett centralt begrepp i denna studie. Tidigare refererade vi till Åsen och Moberg (2016) som framför att den svenska förskolan bygger på den skandinaviska läroplanstraditionen där fostran, omsorg och lärande skall bilda en helhet. Intressant är då att förskolans helhetssyn relaterat till begreppet *educare* finns kvar trots att begreppet fostran tagits bort ur Lpfö 18. Varför detta begrepp försvunnit är oklart men en möjlig förklaring är att det är hemmens uppgift att fostra och uppfostra sina barn. Detta medan det i förskolan blivit en mer nedtonad värdepedagogik, kanske i linje med professionalisering av förskolläraryrket, men också som en förflyttning mot skolan med ämneskunskaper i fokus.

Å ena sidan finns det texter som tyder på att en skolorientering med undervisning, gestaltar barn som kompetenta och blivande kunniga vuxna, “human beings”. Barn ses på det sättet tillräckligt utvecklade för att vara “undervisningsbara” i förskolan. Å andra sidan kan man tolka skolorienteringen i förskolan som om det tas hänsyn till att barn inte alltid är kompetenta på egen hand utan behöver stöttning, stimulans och ledsagning av vuxna (undervisas). Det går alltså i den mening att se det som att det inom förskolediskursen har ifrågasatts mer kring föreställningen om “det kompetenta barnet”. Kanske är en förändring till att se barn som mer sårbara och som “human becomings” på tillbakagång.

Diskursen kring omsorg finns idag, och har ett forskningsfält, visar vår litteratur, men synliggörs ej i dagens styrdokument. Forskning kring omsorg har alltså en mer akademisk

förankring nu än på 1980-talet, men ges utifrån det vi kan visa inte likvärdig legitimitet som forskning kring lärande och utbildning. Kan det vara därför omsorg inte får en lika självklar plats i dagens styrdokument? En lärandehegemoni inom utbildningsväsendet får alltså tolkas som rådande, och andra diskurser blir inte synliggjorda. Vi vill med den här studien sätta omsorgsforskning i blickfånget och förankra denna kunskap hos verksamma i förskolläraryrket och för samhället i stort.

En av de möjliga konsekvenserna vi menar kunna påvisa då omsorg åsidosätts i hög grad i Lpfö 18, är att barns psykiska ohälsa ökar. År 2013 publicerade som vi nämnt tidigare, Socialstyrelsen, en underlagsrapport till *barn och ungas hälsa, vård och omsorg* med fokus på den ökade psykiska ohälsan bland barn. Socialstyrelsen (2013) exemplifierar sannolika orsaker bakom den ökade psykiska ohälsan i linje med den kunskapsdiskurs vi synliggjort. Det skrivs fram att förhöjda krav på prestation och autonomi i utbildningssammanhang är en förklaring till barns ökade psykiska ohälsa. Vi vill visa på att det nu vid årsskiftet mot 2020, förbises kring den ökade psykiska ohälsan hos barn, då kunskapsdiskursen tagit så stor plats, inte minst i Lpfö 18. Vår studie samstämmigt med annan forskning, menar på att detta kan komma att påverka våra yngsta medborgare negativt. I enlighet med Kinge (2015) mfl. så är denna oro vetenskapligt förankrad, också Hagström (2016) relaterar ökad sårbarhet till bristfällig upplevelse av omsorg.

Vi menar utifrån Lpfö 18s skrivningar, att barns existentiella sårbarhet, behov av fysisk närhet och kärlek av empatiskt närvarande vuxna, är hotad av en allt mer skolifierad förordning som inte erkänner de biologiskt humana behoven som barn (även vuxna) har. Det vi har haft som avsikt att uppmärksamma är att omsorg i enlighet med Noddings är det som upprätthåller ett humant samhälle (Aspelin, 2016). När förskolans kompensatoriska (omsorgs)uppdrag tonas ner får de barn som idag tillbringar de flesta av sina vakna timmar på förskolan med viss sannolikhet en bristfällig upplevelse av omsorg och riskerar därför att öka psykisk sårbarhet. Så som Hagström (2016) framför missgynnar sårbarhet människors självutveckling och självständighet. Självständighet och oberoende är ironiskt nog är det som uppvärderas inom den rådande kunskapsdiskursen och betraktas som önskvärda egenskaper, i vårt mer individualistiskt präglade samhälle. Det framgår därför en dubbelhet i samhällets normerande ideal och egenskaper, och förskolans utbildningsuppdrag.

Peter Strang, professor vid Karolinska Institutet beskriver ensamhet som ett sjukdomstillstånd och som kan skada den fysiska hälsan kanske så pass mycket såsom rökning skadar. Strang menar att vi evolutionärt vill tillhöra en gemenskap, och att kroppslig kontakt och oxytocin är det som belönar oss med välbehag samt får oss att vilja stanna i gemenskapen (Lund, 2015). Ångesten i och med ensamhet beskrivs liknande smärtan som uppstår när en hand nuddar vid eld, den ska driva oss tillbaka till vårt normaltillstånd, i gemenskap. Samma delar av hjärnan aktiveras då vi känner smärta som vid ensamhet, och ibland kan smärtan upphöra vid närhet, lätt beröring genom strykning på armen eller liknande.

Att autonomi värdesätts på det vis det gör idag (vilket den här studien kunnat visa på även gäller barn i unga åldrar) har alltså inte vetenskapligt stöd för att vara bra för hälsan. Vi riskerar att överskatta barns kompetenser om vi inte tillåter de att vara behövande och sårbara. Om vi inte alls tar hänsyn till biologiska- och åldersmässiga faktorer som tongivande för barns utveckling, kanske vi bara går ärenden för en ideologi om självständighet. Detta kan särskilt kopplas till att Lpfö 18 aldrig nämner förskolebarnens åldrar. Förskolebarn är mellan ett och sex år gamla och det är anmärkningsvärt att det inte problematiseras alls.

Då människor och inte minst barn är beroende, hur kommer det att bli i förlängningen? Vem ska ge omsorg då nästkommande generationer riskerar att ha fått bristande omsorg? Något som tas upp mycket i föräldra-sammanhang men lite i förskole-sammanhang är begreppet anknytning. Då barn spenderar mer och mer tid i förskolan, och det som vi tagit upp från Halldén (2007)- att förskolan som institution vill beblanda sig med omsorg allt mindre, vad gör det med barndomen för barnen i vårt land? Det finns heller inte belägg för att barn i förskoleåldern som genomgår en socialpedagogiskt grundad verksamhet presterar sämre än de barn som genomgår en mer skolinspirerad verksamhet. En akademiskt präglad förskola resulterar alltså inte i att barn presterar bättre i den senare skolgången (Sommer, 2019). Eftersom omsorg bidrar till trygghet, och trygghet bidrar till självständighet, borde förskolan återgå till en arena som har omsorg som sin väsentliga grundpelare.

Sist i vår diskussion kring studien vill vi belysa att Noddings intellektuella “caring about”-dimension osynliggörs. Dimensionen som belyser att autentisk omsorg görs omsorgsfullt, kan inte reduceras till något bortom relation, hårddraget att barnen enbart får nya blöjor och mätta magar. Detta betonar även Rouse & Hadley (2018) som frågar sig vart omsorg och kärlek tog vägen i förskolan? Ju mindre fokus omsorgen får för pedagoger (och till följd av det att barn får mindre omsorg) desto mer riskerar omsorgen fräntas från att vara en bas för förskoleverksamheten. Detta syns tydligt i verksamheter redan, då vi visat på hur det kommit att se ut på Reggio Emilia- inspirerade förskolor där barns kompetenser uppvärderas och sårbarheter tonas ner. Betoning av det kompetenta barnet och skrivningarna gällande undervisning är båda besläktade med begreppet “educare” där omsorg sammanlänkas med utbildning och får ta allt mindre, egen plats. Vår studie är ett bevis på att språk och levd verklighet hela tiden samspelar och säger något om sin tid. Som verksamma i förskolan, bör vi ta vårt ansvar och kritiskt reflektera samt analysera kring språkets makt över tanke och identitet.

Slutligen vill vi framhålla att det skulle vara intressant att få andra perspektiv och ingångsvinklar på ämnet. Det skulle exempelvis kunna genomföras genom att vårdnadshavare deltog i en enkätstudie om attityder kring och spänningen mellan omsorg och lärande. Styrkan med vårt perspektiv och vår studie, menar vi är den jämförande analysen från tid till tid, vad gäller styrdokument och vilka attityder som går att utläsa genom studiens centrala begrepp. Vi anser att studien möjliggör ett metaperspektiv för förskollärare att bli varse de egna förgivettaganden som styr vårt yrkesutövande inte minst kopplat till omsorgsuppdraget. Vi uppmanar till fortsatt forskning inom området omsorg i förskolan, då vårt bidrag är begränsat till en mindre omfattande C- uppsats och då vi enbart studerat två olika styrdokument gällande förskolans förändrade uppdrag. Vår studie ger därför inte en heltäckande bild av fenomenet “förskolans omsorgsuppdrag”. En önskan är att ämnet i vår studie forskas vidare på, med tillgång till fler resurser. Till sist vill vi upphöja omsorgens väsentliga betydelse inom förskolan utbildningsuppdrag för en socialt hållbar utveckling samt som en preventiv insats för en god folkhälsa i Sverige.

TILL FÖRÄLDRARNA!

- Vi påminner alla föräldrar att det är hemma man lär barnen de magiska orden: god dag, snälla, var så god, förlåt mig och tack.
- Det är också hemma man lär dem att vara hederliga, inte ljuga, att komma i tid, vara flitiga, vara solidariska och att respektera sina vänner, de som är äldre och alla lärare.
- Hemma lär man sig också att vara renlig, att inte prata med munnen full och att inte slänga skräp på golvet eller på marken.
- Det är fortfarande hemma man lär sig att vara organiserad, ta god hand om sina ägodelar och inte röra andras.
- **Här i skolan lär vi ut svenska, matte, historia, geografi, fysik, vetenskapliga ämnen, engelska och gymnastik. Vi bara förstärker den uppfostran som barnen får hemma av sina föräldrar!**

Bilden ovanför är en informationslapp till föräldrarna till barn i en förskoleklass i Göteborg.

8 Referenslista:

- Aspelin, J. (2016). Pedagogisk omsorg. I B, Riddersporre. & B, Bruce. (2016). *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund*(1. utg. ed.) (red).
- Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). Att designa ett kvalitativt projekt. I G. Ahrne, P. Svensson (Red) *Handbok i kvalitativa metoder*. (2., [utök. och aktualiserade] uppl.) Stockholm: Liber.
- Barton, G, and Garvis, S. *Compassion and Empathy in Educational Contexts*. 2019. Print. Basingstoke : Palgrave Macmillan
- Björklund, C. Pramling Samuelsson, I & Reis, M. (2018). *Om nödvändigheten av undervisning i förskolan- Exemplet matematik*. Norsk senter for barneforskning. Hämtad från: <https://www.ntnu.no/ojs/index.php/BARN/article/view/2895>
- Boldermo, S (2019) Practicing Belonging in Kindergarten: Children's use of places and artifacts. I S.Garvis, H, Harju-Luukkainen, S, Sheridan, P, Williams (red.) (2019). *Nordic families, children and early childhood education*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Brembeck, H., Johansson, B. & Kampmann, J. (red.) (2004). *Beyond the competent child: exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. (1. ed.) Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Broberg, M., Hagström, B. & Broberg, A. (2012). *Anknytning i förskolan: vikten av trygghet för lek och lärande*. (1. uppl.) Stockholm: Natur & Kultur.
- Bruce, B., & Riddersporre, B. (2012). *Kärnämnen i förskolan : Nycklar till livslångt lärande* (1. utg. ed.). Stockholm: Natur & Kultur.
- Boréus, K. (2015a). Diskursanalys. I G. Ahrne, P. Svensson (Red) *Handbok i kvalitativa metoder*. (2., [utök. och aktualiserade] uppl.) Stockholm: Liber.
- Boréus, K. (2015b). Texter i vardag och samhälle. I G. Ahrne, P. Svensson (Red) *Handbok i kvalitativa metoder*. (2., [utök. och aktualiserade] uppl.) Stockholm: Liber.
- Dahl, E.L. (2001).” Några reflektioner kring omsorgsbegreppet och fröbelpedagogikens grunder”. I *Omsorgsbegreppet i förskolan. Olika infallsvinklar på ett begrepp och dess relation till en verksamhet*. Rapport från Nätverk för barnomsorgsforskning, Göteborg 20-21 november 2000. Working papers on Childhood and the Study of Children 2001:1, Department of Child Studies/Tema Barn, Linköpings universitet. Hämtad från: <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:311124/FULLTEXT01.pdf>
- Engdahl, I. & Ärlemalm-Hagsér, E. (red.) (2015). *Att bli förskollärare: mångfacetterad komplexitet*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Englund, T. (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.

Folkman, S. (2017). *Distans, disciplin och dogmer - om ett villkorat lyssnande i förskolan [Elektronisk resurs] En studie av lyssnandet i en Reggio Emiliainspirerad pedagogik*. Lic.-avh. Stockholm : Stockholms universitet, 2017.

Hämtad från: <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1087423/FULLTEXT01.pdf>

Gannerud, E., & Rönnerman, K. (2006). *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola* (Göteborg studies in educational sciences, 246).

Hämtad från: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/19534/1/gupea_2077_19534_1.pdf

Hagström, B. (2016). Anknytning handlar om tillit. I B. Riddersporre & B. Bruce (Red). *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund*. Stockholm. Natur & Kultur.

Halldén, G. (red.) (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson.

Hansson, B. (2011). *Skapa vetande: vetenskapsteori från grunden*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Harcourt, D., & Einarsdottir, J. (2011). *Introducing children's perspectives and participation in research*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 301-307.

Hämtad från:

<https://www.tandfonline-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/full/10.1080/1350293X.2011.597962>

Hildén, E. (2018). *Undervisning tillsammans med de yngsta förskolebarnen [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Skolverket.

Hämtad från: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4013>

Holmberg, L. (2018). *Konsten att producera lärande demokrater [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet.

Hämtad från: <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1177691/FULLTEXT01.pdf>

Hägglund, S., Löfdahl Hultman, A. & Thelander, N. (2017). *Förskolans demokratifostran i ett föränderligt samhälle*. (Första upplagan). Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Johansson, B. (1996). Barnet i postmoderniteten. I H. Brembeck. & B. Johansson (Red.) *Postmodern barndom*. Göteborg: Etnologiska fören. i Västsverige.

Josefson, M. (2016). Omsorg som begrepp och företeelse i förskolan. I B. Riddersporre & B. Bruce (Red). *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund*. Stockholm. Natur & Kultur.

Josefson, M. (2018). *Det ansvarsfulla mötet [Elektronisk resurs] En närhetsetisk analys av omsorgens innebörder i förskolan*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2018. Stockholm.

Hämtad från: <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1164117/FULLTEXT01.pdf>

Kinge, E. (2015). *Empati: närvaro eller metod*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Lager, K (2019) Systematic quality work in a swedish context.. I S.Garvis, H, Harju-Luukkainen, S, Sheridan, P, Williams (red.) (2019). *Nordic families, children and early childhood education*. Cham: Palgrave Macmillan.

Lindgren, A. (2001). ”Begreppet omsorg i förskolans pedagogiska program - ett tentativt resonemang”. I *Omsorgsbegreppet i förskolan. Olika infallsvinklar på ett begrepp och dess relation till en verksamhet*. Rapport från Nätverk för barnomsorgsforskning, Göteborg 20-21 november 2000. Working papers on Childhood and the Study of Children 2001:1, Department of Child Studies/Tema Barn, Linköpings universitet.

Hämtad från: <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:311124/FULLTEXT01.pdf>

Lindgren, A. & Söderlind, I. (2019). *Förskolans historia: förskolepolitik, barn och barndom*. Malmö: Gleerups.

Lund, A. (2015). *Ensamhet - ett hot mot vår hälsa*. Medicinsk Vetenskap, 1.

Hämtad från: <https://ki.se/forskning/ensamhet-ett-hot-mot-var-halsa>

Lundgren, U.P. (2014). Läroplansteori och didaktik- framväxten av två centrala områden. I U.P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (red.). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. (3., [rev. och uppdaterade] utg.) Stockholm: Natur & kultur.

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

Hämtad från: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:767364/FULLTEXT01.pdf>

Nationalencyklopedin, New Public Management.

Hämtad från: <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/new-public-management>

(hämtad 2019-12-18)

Nylander, L. (2019). *Utan lek inget lärande*.

Hämtad från: <https://www.forskning.se/2019/10/22/utan-lek-inget-larande/>

Page, J. (2018). *Characterising the principles of professional love in early childhood care and education*. [International Journal of Early Years Education. Volume 26, 2018 - Issue 2: Love, Care and Intimacy in Early Childhood Education](https://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/09669760.2018.1459508?scroll=top).

Hämtad från:

<https://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/09669760.2018.1459508?scroll=top>

Persson, S. (2001). ”Omsorgskultur - en bro mellan förskola och lärarutbildning?”. I *Omsorgsbegreppet i förskolan. Olika infallsvinklar på ett begrepp och dess relation till en verksamhet*. Rapport från Nätverk för barnomsorgsforskning, Göteborg 20-21 november 2000. Working papers on Childhood and the Study of Children 2001:1, Department of Child Studies/Tema Barn, Linköpings universitet.

Hämtad från: <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:311124/FULLTEXT01.pdf>

Persson, S. (2015). Förskolans samhällsprojekt- att forma ett barn. I I, Engdahl. & E, Ärlemalm-Hagsér (red.). *Att bli förskollärare: mångfacetterad komplexitet*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Pinar, W. F., Blumenfeld-Jones, D., & Slattery, P. (2008). Curriculum theory since 1950: Crisis, reconceptualization, internationalization. In *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 491-513). SAGE Publications Inc.

Pramling Samuelsson, I & Johansson, E. (2001).” Måltidssituationen på förskolan - ur ett omsorgs och lärandeperspektiv”. I *Omsorgsbegreppet i förskolan. Olika infallsvinklar på ett begrepp och dess relation till en verksamhet*. Rapport från Nätverk för barnomsorgsforskning, Göteborg 20-21 november 2000. Working papers on Childhood and the Study of Children 2001:1, Department of Child Studies/Tema Barn, Linköpings universitet.

Hämtad från: <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:311124/FULLTEXT01.pdf>

Pramling Samuelsson, I. (2014). Barndom och pedagogisk- omsorg, uppfostran och lärande i förskolan. I. U.P, Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (red.). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. (3., [rev. och uppdaterade] utg.) Stockholm: Natur & kultur.

Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2016). *Lärandets grogrund : Perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan* (3., [uppdaterade] uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.

Pramling Samuelsson, I. (2017). Barndom och pedagogisk- omsorg, uppfostran och lärande i förskolan. I. U.P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (red.). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. (4., [rev. och uppdaterade] utg.) Stockholm: Natur & kultur.

Rantala, A. (2019). *Förskolans uppdrag att fostra barn*.

Hämtad från: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/forskolans-uppdrag-att-fostra-barn>

Riddersporre, B. & Bruce, B. (red.) (2016). *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.

Rouse, E & Hadley, F (2018).Where did love and care get lost? Educators and parents’ perceptions of early childhood practice. [International Journal of Early Years Education. Volume 26, 2018 - Issue 2: Love, Care and Intimacy in Early Childhood Education.](#)

Hämtad från:

[https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09669760.2018.1461613?utm_source=TrendMD&utm_medium=cpc&utm_campaign=International Journal of Early Years Education TrendMD_0#aHR0cHM6Ly93d3cudGFuZGZvbmxpbmUuY29tL2RvaS9wZGYvMTAuMTA4MC8wOTY2OTc2MC4yMDE4LjE0NjE2MTM/bmVIZEFjY2Vzcz10cnVlQEBAMA==](https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09669760.2018.1461613?utm_source=TrendMD&utm_medium=cpc&utm_campaign=International%20Journal%20of%20Early%20Years%20Education%20TrendMD_0#aHR0cHM6Ly93d3cudGFuZGZvbmxpbmUuY29tL2RvaS9wZGYvMTAuMTA4MC8wOTY2OTc2MC4yMDE4LjE0NjE2MTM/bmVIZEFjY2Vzcz10cnVlQEBAMA==)

Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi: utveckling i en förändrad värld*. (2., rev. [och utök.] utg.) Hässelby: Runa.

Sommer, D (2019) Early childhood education (ECE) in the nordic countries: Universal challenges to the Danish Model - Towards a future ECE paradigm. I S.Garvis, H, Harju-Luukkainen, S, Sheridan, P, Williams (red.) (2019). *Nordic families, children and early childhood education*. Cham: Palgrave Macmillan.

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

SOU 1997:157. Barnomsorg och skolkommittén (1997). *Att erövra omvärlden: förslag till läroplan för förskolan : slutbetänkande*. Stockholm: Fritze.

Socialstyrelsen. (2013). *Psykisk ohälsa bland unga- Underlagsrapport till Barns och ungas hälsa, vård och omsorg*. Sverige: Socialstyrelsen.

<https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepoint-dokument/artikelkatalog/ovrigt/2013-5-43.pdf>

Taggart, Geoff (2019) Early childhood education: from maternal care to social compassion. I G. Barton, and S. Garvis. *Compassion and Empathy in Educational Contexts*. 2019. Print. Basingstoke : Palgrave Macmillan

Tallberg Broman, I. (1995). *Perspektiv på förskolans historia*. Lund: Studentlitteratur.

U. P, Lundgren. (2014). Läroplansteori och didaktik - framväxten av två centrala områden. I Lundgren, U., Säljö, R., & Liberg, C. (red). *Lärande, skola, bildning*. Stockholm, Natur&Kultur.

Vallberg Roth, A. (2011). *De yngre barnens läroplanshistoria: didaktik, dokumentation och bedömning i förskola*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Wahlström, N. (2016). *Läroplansteori och didaktik*. (Andra upplagan). Malmö: Gleerup Utbildning AB.

Waldow, F. (2008). Economic cycles or international reform models?: Explaining transformations of the educational policy-making discourse in Sweden, 1930-2000. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(3), 243-258.

Hämtad från:

<http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.ub.gu.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=7731bb1c-34b7-4f6b-bc4e-eedd736da0c4%40sessionmgr4008>

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

Åsén, G. & Moberg, E. (2015). Den statliga synen på och styrningen av utvärdering i förskolan. I G. Åsén. (2015) red. *Utvärdering & pedagogisk bedömning i förskolan* (1. uppl. ed.).

Øksnes, M., & Sundsdal, E. (2017). *Lärande* (Upplaga 1 ed., Barndom i förskolan). Lund: Studentlitteratur.