GÖTEBORGS UNIVERSITET

INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK

# FÖRSKOLLÄRARSTUDENTERS RESONEMANG OM OMSORG

## En kritisk diskursanalys av studenters tal om omsorg

**Christer Rödin**

| | |
|---|---|
| Uppsats/Examensarbete: | 30 hp |
| Program och/eller kurs: | Masterprogram i utbildningsledarskap, PDAU62 |
| Nivå: | Avancerad nivå |
| Termin/år: | Vt/2021 |
| Handledare: | Liisa Uusimaki |
| Examinator: | Per-Olof Thång |

# Abstract


| | |
|---|---|
| Uppsats/Examensarbete: | 30 hp |
| Program och/eller kurs: | Masterprogram i utbildningsledarskap, PDAU62 |
| Nivå: | Avancerad nivå |
| Termin/år: | Vt/2021 |
| Handledare: | Liisa Uusimaki |
| Examinator: | Per-Olof Thång |
| Nyckelord: | Omsorg, diskurs, förskollärarstudent, förskola och EduCare |


---


Syfte: Det övergripande syftet i studien är att vinna kunskap om hur förskollärarstudenter resonerar om begreppet omsorg i relation till sin utbildning. Mer specifikt åsyftar studien att besvara följande frågor: Hur definierar studenterna begreppet omsorg? Vilka diskurser framträder i talet om omsorg på förskollärarprogrammet? Hur reflekterar studenterna om sina kunskaper om omsorgens roll för det förskolepedagogiska fältet?

Teori: Studiens teoretiska ramverk består av Fairclough kritiska diskursanalys (1992,2010) och används även som analysmetod. Den kritiska diskursanalysen har influerats av Habermas version av kritisk teori som kan förstås som en blandning av hermeneutik och marxistisk ideologikritik (David & Sutton, 2016). Att analysera diskurser är enligt Fairclough (1992) viktigt i avseendet att de *gör* saker med oss människor och det samhälle vi lever i. Den kritiska diskursanalysen accentuerar, enligt Bryman (2018), språkets betydelse som ett maktmedel som är tätt sammanflätat med idélära och sociokulturell förändring. Fairclough teori kompletteras i föreliggande studie av socialkonstruktionism i de delar som behandlar icke-diskursiva områden inom den social praktiken. Socialkonstruktionism emanerar ur hermeneutiska- och fenomenologiska traditioner. Centralt i socialkonstruktionismen är att sociala företeelser och dess innebörd konstrueras i samspel med andra människor (Bryman, 2018).

Metod: Det empiriska materialet i denna kvalitativa studie består av sex intervjuer med förskollärarstudenter som har mindre än ett år kvar till examen. Samtliga intervjuer har spelats in och genomförts via Zoom. Informanternas utsagor betraktas som text som har analyserats med Fairclough tredimensionella modell (1992).

Resultat: Studien visar att omsorg är ett svårdefinierat och mångfacetterat begrepp. Omsorg behandlas i liten utsträckning på förskollärarprogrammet. Programmets starka lärandediskurs tenderar att marginalisera omsorgen. Omsorgssysslor av praktisk karaktär lyser med sin frånvaro liksom kopplingen mellan omsorgsmetoder och forskning. På förskollärarprogrammet existerar en stark EduCare-diskurs som möjliggör att omsorg kan behandlas på vetenskaplig grund men oftast i relation till lärande. Omsorgens egenvärde blir i detta sammanhang än mer diffust och marginaliserat. Studenterna lyfter i studien att omsorg är otroligt viktigt men diskurserna som framträder i studiens pekar på att kungsvägen för professionalisering stavas lärande. Det finns en utbredd diskurs om att omsorgslärande sker i praktiken och flera informanter har få eller inga erfarenheter av att koppla den vetenskapliga grunden till omsorgspraktiker i förskolans verksamhet. Detta resulterar i att

informanterna försöker utarbeta egna omsorgsmetoder på fältet. Att studenterna uppfattar praktiken som essentiell för deras omsorgslärande kan förstås i ljuset av att lärandemål som behandlar omsorg i förskolan nästan uteslutande förekommer i förskollärarprogrammets VFU-kurser.

# Förord

Jag har ett blandat förhållande till förord. Troligtvis bottnar detta i mina tidigare erfarenheter av att läsa förord i C-uppsatser, masteruppsatser och avhandlingar. Innehållet under denna rubrik brukar karaktäriseras av formuleringar såsom ”en äventyrlig resa” som åtföljs av ett enormt stort antal tack. I hela examensarbetet är det av största vikt att behålla en vetenskapligt stringent linje medan innehållet i förord kan beskrivas som personligt (i vissa fall privat enligt mig) och - i brist på ett bättre ordval - flummigt. Att detta avsnitt kontrasterar till arbetets övriga delar upplevs problematiskt. Kanske har vi människor ett behov av att, liksom en ritual, klä av sig forskarkläderna och i slutet av en lång period bli personliga och få utlopp för den ”resa” vi upplevt. Kanske bör även jag distansera mig från den cyniska blicken på förord. För visst finns det människor som till stor del har bidragit till arbetets slutprodukt.

Stort tack till min handledare Liisa som var stöttande när jag bytte till ett ämne som låg närmare mitt intresse. Under arbetets gång har du kommit med nya perspektiv, korrekturläst och visat vägen när jag cyklat av den. Jag vill även tacka Andreas och Elin (grannar) som under långa promenader diskuterat mitt arbete och frågor som tangerar omsorg. Dessa promenader har varit värdefulla inte enbart för mitt lärande utan även för min rygg. Stort tack till min mamma Anette som alltid valt att se och lyfta min kompetens och som på ett väldigt omsorgsfullt sätt säger ”min lilla forskare” till mig. Alla timmar du lagt ned på att korrekturläsa – stort tack! Slutligen vill jag rikta mitt varmaste tack till min fru Anna och våra gemensamma barn som ständigt får mig att tänka ur fler perspektiv och skänker mig förståelsen och ödmjukheten för vad som verkligen betyder något i livet. Omsorg är ett mångfacetterat och komplext begrepp – mina nära och kära har på ett djupare plan skänkt fler dimensioner av begreppets innebörd. Tack!

Göteborg 2021-05-24

Christer Rödin

# Innehåll


Inledning ... 1
Syfte och frågeställningar ... 3
Bakgrund ... 4
  Begreppet omsorg ... 4
  Förskollärarprogrammets innehåll ... 5
  Begreppet omsorg i aktuella styrdokument för förskolan ... 6
    Förskolans läroplan ... 6
    Skollag ... 7
Tidigare forskning ... 8
  Educare ... 8
  Förskolans innehåll ... 10
  Omsorg och fostran i verksamhet(en) ... 11
  Sammanfattning tidigare forskning ... 14
Teoretiskt ramverk ... 15
  Socialkonstruktionism ... 15
  Diskurs ... 16
    Kritisk diskursanalys ... 16
Metod ... 19
  Urval ... 19
  Val av datainsamlingsmetod ... 21
    Intervju ... 21
  Dataanalys ... 22
    Diskursanalys ... 22
  Tillförlitlighet och trovärdighet ... 24
  Generaliserbarhet ... 25
  Etiska ställningstaganden ... 26
Resultat ... 27
  Definition av omsorg i förskolan ... 27
    Analys av diskursiv praktik ... 28
    Analys av text ... 29
    Analys av social praktik ... 29
  Omsorgslärande på förskollärarprogrammet ... 30
    Analys av diskursiv praktik ... 31
    Analys av text ... 34
    Analys av social praktik ... 36

Omsorg i förskolan ... 38
Analys av diskursiv praktik ... 39
Analys av text ... 42
Analys av social praktik ... 43
Diskussion ... 45
Resultatdiskussion ... 45
Den diffusa omsorgsdefinitionen ... 45
Omsorgens marginaliserade roll på förskollärarprogrammet ... 46
Omsorgens uttryck i praktiken ... 49
Avslutande reflektion ... 52
Metoddiskussion ... 54
Studiens kunskapsbidrag ... 55
Förslag till vidare forskning ... 55
Referenser ... 56
Bilaga 1 ... 61
Bilaga 2 ... 63
Bilaga 3 ... 67
Bilaga 4 ... 69

# Inledning

Föreliggande studie om omsorg i förskolan har skrivits i en tid som präglats av en Corona-pandemi. Många föräldrar har fått hämta och lämna sina barn utanför förskolans byggnad och flera kramar har uteblivit i spåren av pandemin. Det har varit en märklig upplevelse för många då förskolan varit en plats där det ledsna barnet kunnat byta förälderns famn mot pedagogens genom de vuxnas kroppsliga samarbete. Om vi bortser från pandemins påverkan så har förskolan i decennier varit en självklar plats för omsorg. I senaste läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018, s. 7:13) uttrycks att ”omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet”. Begreppet omsorg har aldrig tidigare varit omnämnt så många gånger i tidigare läroplaner för förskolan (Utbildningsdepartementet, 1998; Skolverket, 2010; Skolverket, 2016). I förskolans senaste läroplan benämns omsorg 15 gånger (Skolverket, 2018). I relation till att omsorg, utveckling och lärande ska bilda en helhet är det anmärkningsvärt att begreppen lärande och utveckling benämns 47 respektive 71 gånger i jämförelse med omsorg (enbart 15 gånger). Den svenska förskolan är internationellt erkänd då den har en tradition av att förena omsorg och lärande på ett sätt som skiljer sig markant från andra länder (Johansson och Pramling Samuelsson, 2000). Den svenska förskolans uppdrag är kompensatoriskt där kunskap och värdegrund ses som odelbara (Johansson & Pramling Samuelsson, 2000; Lagerlöf & Larsson, 2019). I alla fall har det varit så i flera decennier. Sedan en tid tillbaka har omsorgen fått en mer undanskymd plats till förmån för diskurser som är mer kunskapsorienterade såsom lärande och undervisning (Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2015). Rose och Tingley (2008) poängterade för mer än tolv år sedan att litteratur som behandlar pedagogisk omsorg håller på att växa fram. Dock är det svårt att hitta en tydlig definition av omsorg. Yrkeskunnande som berör innebörden av omsorg kan beskrivas som *tyst* då den är en del av pedagogisk praktik men formuleras sällan i ord. Svenaeus (2009) menar att yrkeskunnande som innefattar omsorg till och med tystas ned i det dagliga arbetet.

I förskolans läroplan har begreppet fostran varit framträdande i många år, men i senaste upplagan lyser begreppet med sin frånvaro. Har innebörden av fostran blivit en del av begreppet omsorg? Vad händer med omsorgen då? I en kunskapsorienterad tid då lärandet fokuseras (Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2015) och en tydlig definition saknas (Rose & Tingley (2008) riskeras omsorgens innebörd att urvattnas och marginaliseras. I den norska motsvarigheten till den svenska läroplanen för förskolan har begreppet omsorg sedan flera år tagits bort. Tholin (2014) problematiserar om omsorgen, som en del av en helhet med lek och lärande, haft en alldeles för självklar plats i förskolans läroplan och därmed glömts bort. Är den svenska läroplanen för förskolan på väg åt samma håll? Ses omsorg som relevant i praktiken? Halldén (2007) menar att fokus på lärande är en positiv utveckling för förskolan men att lärandebegreppets dominans gör att förskolan blir mer lik skolan. Omsorgsbegreppet får endast strålkastarljuset på sig då det benämns i relation till lärande. Halldén (2007) efterlyser en granskning av omsorgsbegreppet så att viktiga delar av dess innebörd inte försvinner i förskolans verksamhet. Vårt samhälle är enligt Löfgren (2015) uppbyggt på att relationellt ge och få omsorg i situationer där det finns ett behov vi inte kan tillfredsställa själva.

I den här studien undersöks hur förskollärarstudenter definierar begreppet omsorg i relation till sin utbildning och förskolans verksamhet. Studien behandlar även hur studenterna resonerar om sitt eget omsorgslärande på förskollärarprogrammet. Utifrån Fairclough kritiska diskursanalys undersöks vilka diskurser som framträder då förskollärarstudenterna, som är i slutet av sin utbildning, talar om omsorgslärande på förskollärarprogrammet respektive i praktiken? Var, när och hur äger omsorgslärandet rum? Kan omsorg bilda en helhet med lärande? Vilka kunskaper om omsorg behövs för ett professionellt yrkesutövande som förskollärare? Fairclough tredimensionella modell används för att analysera informanternas texter (intervjuutsagor) ur dimensionerna *text, diskursiv praktik* och *social praktik*. Genom Faircloughs modell får vi kunskap om hur förskollärarprogrammets ideologi bidrar till diskurser om omsorg och hur förskollärarstudenterna konstruerar egna omsorgsdiskurser och

på vilka bevekelsegrunder detta görs. Innehållet som benämns ovan är centrala frågor i föreliggande studie.

# Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att vinna kunskap om hur förskollärarstudenter resonerar om begreppet omsorg i relation till sin utbildning.

De centrala frågeställningarna är:

- Hur definierar studenterna begreppet omsorg?
- Vilka diskurser framträder i talet om omsorg på förskollärarprogrammet?
- Hur reflekterar studenterna om sina kunskaper om omsorgens roll för det förskolepedagogiska fältet?

# Bakgrund

I detta avsnitt presenteras hur begreppet omsorg definieras i allmänhet och inom det förskolepedagogiska fältet i synnerhet. Därefter redogörs hur begreppet omsorg formuleras i lärandemålen för kurserna som ingår i förskollärarprogrammet. Även examensmål och studiegång för de förskollärarstudenter som är föremål för studien presenteras också. Hur omsorgsbegreppet formuleras, kontextualiseras och aktualiseras i förskolans styrdokument beskrivs utifrån förskolans läroplan och skollagen. I texten som behandlar läroplanen redogörs kortfattat för fostran- och omsorgsbegreppens historik i förskolans tidigare läroplaner. Detta görs i syftet att få en djupare kontextuell förståelse för omsorgens innebörder och aktualitet. Skollagen beskriver kortfattat syftet med utbildningen i förskolan.

## Begreppet omsorg

Omsorg definieras enligt Nationalencyklopedin (2020a) som ” det att ägna sig åt (noggrann) vård och skötsel av ngn el. ngt”. Begreppet kan härledas till yngre fornsvensk tid där *umsorgh* betydde ”bekymmer, oro, omtanke [till sorg]”. Svenska akademiens ordlista (2015) definierar omsorg som ”ansvar för omvårdnad”. Svenska akademiens ordlista (2009) definierar, i likhet med NE (2020a), begreppet som ”vård och skötsel av ngn el. ngt” men tillägger ”noggrann och kärleksfull” i sammanhanget. Begreppet omsorg formulerades och poängterades i omsorgslagen från 1968 som bland annat reglerar samhällets särskilda insatser för att stötta människor med begåvningsmässiga funktionsnedsättningar. Efterkrigstiden genererade i en alltmer holistisk positiv syn på det omsorgsbehov gruppen hade. Omsorgsbegreppets betydelse vidgades successivt och kom senare att inkludera även äldreomsorg och barnomsorg (Nationalencyklopedin, 2020b).

Aspelin och Persson (2011) beskriver omsorgen inom förskolan som en relationell pedagogisk omsorg där såväl etiska- som naturliga omsorgsaspekter existerar. Omsorgen har en immanent roll i förskoleverksamheten men lyckas ändå på ett tillfredställande sätt svara på barnets inneboende fundering – är jag värdefull för dig? Att kunna tolka barnens behov och svara på dessa är enligt Ahrenkiel m.fl. (2013) att ha *obemärkta kompetenser*. Dessa dolda kompetenser är förkroppsligade, erfarenhetsbaserade och finns inbakade i förskolans rutiner. Förskollärare som har denna obemärkta kompetens låter sig sällan styras av institutionella ramar och regler som direkt eller indirekt bortser från barnets behov av stöd. Van Manens (1991) definition av pedagogik är nästintill identiskt med det som ovanstående text har definierat som omsorg. Han menar att pedagogik är kärlek till-, omsorg-, hopp- och ansvar om barnet. Halldén (2007) belyser att omsorgsarbetet med förskolans yngre barn associeras med trygga rutiner, blöjbyten, vilostunder och famnar att kunna gråta i. Ovanstående situationer definierar till stor del innebörden av omsorg i förskolans praktik och är essentiella för en kvalitativ verksamhet. Men barnets känsla av duglighet, kompetens, självrespekt och en egen stark röst som lyssnas på erfars i kommunikationen mellan barn och pedagog. Barnet uppfattar hur och vad som kommuniceras i mötet med pedagogen. Utifrån dessa signaler erhåller barnet en känsla av ett omsorgsfullt bemötande eller ej. När ett barn uppfattar pedagogens kommunikation som omsorgsfull får barnet en god utgångspunkt för att själv ge omsorg till andra barn. Att det som sker i mötet mellan människor kan definieras som omsorg lyfts i Josefson (2018) avhandling. Omsorg ur ett *närhetsetiskt perspektiv* kan förstås som att vi i mötet med barnet kan komma närmre barnets perspektiv. Genom mellanmänskliga relationer får vi förståelse av vad det innebär att vara jag och du. Att vara någon nära i ett mellanmänskligt möte innebär ett etiskt ansvar att värna om personens sårbarhet och utifrån den kunskapen agera på ett omsorgsfullt vis.

## Förskollärarprogrammets innehåll

Studenterna som är föremål för denna studie påbörjade förskollärarprogrammet augusti 2017 respektive januari 2018. En överskådlig bild av studenternas studiegång samt vilka kurser som ingår i förskollärarprogrammet presenteras i Bilaga 2. Begreppet omsorg benämns en gång i målen för förskollärarexamen under rubriken *Färdighet och förmåga*. Där formuleras att studenten ska: ”visa fördjupad förmåga att möta barnens behov av omsorg och att skapa förutsättningar, inbegripet genom lek och skapande verksamhet, för alla barn att lära och utvecklas” (Göteborgs universitet, 2020a. s. 3). Ovanstående citat utgör ett av flera mål som studenterna kommer examineras mot år 2021.

Samtliga kurser har en kursplan där lärandemålen för kursen formulerats. I studenternas studiegång (se Bilaga 2) synliggörs vilka kurser som ingår i förskollärarprogrammet. Utifrån kurserna har jag sökt fram kursplanerna för att se om begreppet omsorg finns med i målen för kurserna. Kursplanerna är reviderade sedan studenterna läste vissa kurser och samtliga av kursplaner för kurserna som redovisas nedan är från 2020. Hur detta kan tänkas påverka studiens resultat och vilka metodologiska överväganden som gjorts (angående kursplanernas aktualitet) diskuteras under *Tillförlitlighet och Trovärdighet* och *Metoddiskussion*. I 17 av förskollärarprogrammets kurser (valbara exkluderade) är omsorgsbegreppet frånvarande. Av de sex valbara kurserna formuleras omsorg i *en* kurs lärandemål. I kurserna *Lek, lärande och omsorg 1*,*2* och *3* (sistnämnda valbar) förekommer begreppet omsorg i flera av lärandemålen. Alla förskollärarprogrammets kursplaner kan hittas på Göteborgs universitets studentportal (Göteborgs universitet, 2020b).

**LÖFÖ30 Lek, lärande och omsorg 1 för förskollärare (7,5 hp)**
Efter godkänd kurs ska studenten kunna:

- redogöra för begreppet lek och dess relation till lärande och omsorg utifrån ett helhetsperspektiv
- diskutera och argumentera för hur förskollärare kan stödja barns lek, lärande och omsorg utifrån samtida forskning, värdegrunden och etiska ställningstaganden såsom de uttrycks i styrdokumenten

**LÖFÖ36 Lek, lärande och omsorg 2 för förskollärare (7,5 hp)**
Efter godkänd kurs ska studenten kunna:

- urskilja och redogöra för centrala begrepp och didaktiska överväganden som berör lek, lärande och omsorg
- identifiera och problematisera förskolebarns lek i förhållande till lärande och omsorg
- kritiskt granska förskollärares strategier i syfte att skapa förutsättningar för att möjliggöra för förskolebarns delaktighet, inflytande, samförstånd och kreativitet i lek, lärande och omsorg

Den sista kursen (*3*) med namnet Lek, lärande och omsorg är en av två valbara kurser på 15 högskolepoäng som intresserade studenter kan välja att läsa i termin sju (se Bilaga 2). Den går under beteckningen:

**LÖFA31 Lek, lärande och omsorg 3 för förskollärare (15 hp).**
Efter godkänd kurs ska studenten kunna:

- analysera och diskutera lek, lärande och omsorg utifrån teorier inom ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling
- identifiera och diskutera tillämpning av resultat av samtida forskning om lek, lärande och omsorg i en målstyrd förskolepraktik

Utöver ovanstående kurser gör sig aktualiseras begreppet omsorg även i de verksamhetsförlagda kursernas lärandemål.

**LÖVU11: Verksamhetsförlagd utbildning 1 för förskollärare (7,5 hp)**
Efter godkänd kurs ska studenten kunna:

- utifrån egna observationer, grundläggande didaktiska frågor, styrdokument och vetenskapligt förhållningssätt beskriva förskollärarens uppdrag att förena omsorg, utveckling och lärande
- Färdigheter och förmåga: ta egna initiativ till omsorg, utveckling och lärande"

**LÖVU21: Verksamhetsförlagd utbildning 2 för förskollärare (7,5 hp)**
Efter godkänd kurs ska studenten kunna:

- visa förmåga att i förskolans återkommande situationer aktivt ta tillvara samtliga barns behov och erfarenheter så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet

**LÖVU41 - Verksamhetsförlagd utbildning 4 för förskollärare (7,5 hp)**
Efter godkänd kurs ska studenten kunna:

- utifrån egna observationer, grundläggande didaktiska frågor, styrdokument och vetenskapligt förhållningssätt beskriva förskollärarens uppdrag att förena omsorg, utveckling och lärande
- ta egna initiativ till omsorg, utveckling och lärande

Då lärandemålen i kursplanerna studeras framträder ett tydligt mönster, omsorgsbegreppet benämns främst i kurserna som går under namnen: *Lek, lärande och omsorg* och *Verksamhetsförlagd utbildning*. De kurser som läses inom den *Utbildningsvetenskapliga kärnan (60 hp)* innehåller inga kurser vars lärandemål lyfter omsorgsbegreppet. Kurserna inom området *Verksamhetsförlagd utbildning (30 hp)* innehåller lärandemål där omsorg ingår i samtliga kurser förutom den tredje VFU-kursen. Inom det *Förskolepedagogiska området (120 hp)* lyfts omsorg fram i lärandemålen i kurserna med titeln *Lek, lärande och omsorg*. Utifrån det kursutbud som studenterna själva väljer två stycken kurser *15 hp* vardera är det enbart kursen *Lek, lärande och omsorg 3* som har lärandemål som innehåller begreppet omsorg. Se bilaga 3 för tydligare överblick.

## Begreppet omsorg i aktuella styrdokument för förskolan

I arbetets följande del presenteras hur omsorgsbegreppet framträder i läroplanen för förskolan och skollagen.

### Förskolans läroplan

Omsorg har benämnts och formulerats på olika sätt i de olika läroplanerna för förskolan. I följande stycke kommer även begreppet fostran att behandlas. Detta motiveras av en definitionsproblematik. Begreppen har många beröringspunkter och ibland formuleras innebörden av fostran på ett sätt som tycks höra hemma under definitionen av omsorg – och tvärtom. Mer om hur begreppen används i forskning finns att läsa under rubriken *Omsorg och fostran i verksamhet(en)*.
I förskolans första läroplan Lpfö98 (Utbildningsdepartementet, 1998) benämns omsorg 12 gånger och

fostran 5. Förskolans fundament beskrivs på följande vis: ”Förskolans verksamhet skall präglas av en pedagogik, där omvårdnad, omsorg, fostran och lärande bildar en helhet” (Utbildningsdepartementet, 1998), s. 12). Ovanstående citat formuleras på samma sätt i Lpfö98´s reviderade version från 2010. I denna version nämns omsorg 9 gånger och fostran 4 (Skolverket, 2010). Då förskolans läroplan reviderades igen 2016 är antalet gånger omsorg och fostran nämns oförändrat (Skolverket, 2016). I skrivande stund är förskolans nyaste läroplan Lpfö18 aktuell. Här benämns omsorg 15 gånger, vilket är en markant ökning från 2016 års version (Skolverket, 2018b). Det är anmärkningsvärt att begreppet fostran inte nämns alls utan lyser med sin frånvaro. Själva innebörden av att fostra finns ändå med i den nyaste läroplanen enligt Skolverkets (2018a) Förskolans uppdrag att fostra barn. Där diskuteras och problematiseras fostransbegreppets betydelse i relation till senaste läroplanen. Även begreppet omvårdnad som påträffas i läroplanerna 2010 och 2016 (Skolverket, 2010:2016) lyser med sin frånvaro i förskolans senaste läroplan (Skolverket, 2018). Ett tillägg i senaste läroplanen formuleras: ” Barnens rätt till kroppslig och personlig integritet ska också respekteras. Det gäller bland annat i den dagliga omsorgen och i frågor om dokumentation” (a.a., 7). Barnens kroppsliga integritet, i relation till omsorg, utvecklas vidare under rubriken Omsorg och fostran i verksamhet(en). Förutom ovanstående citat uttrycks omsorg i läroplanen (Skolverket, 2018) på följande vis: ”omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet” (s. 7;13),” en trygg omsorg och har en viktig roll för att bidra till att grundlägga barnens trygghet och självkänsla. Utbildningen ska präglas av omsorg om barnets välbefinnande och trygghet (s. 10)”; erbjuds en god omsorg med balans mellan aktivitet och vila” (s. 15) och ”verka för en god och tillgänglig miljö för omsorg, lek, rörelse, utveckling och lärande” (s. 15). Förskolans kvalitetsarbete beskrivs genom att förskollärare och arbetslag ska använda resultaten från uppföljningar och utvärderingar i syfte att: ”utveckla förskolans kvalitet och därmed barnens möjligheter till omsorg samt förutsättningar för utveckling och lärande” (s. 18-19).

## Skollag

Förskolan är en skolform som regleras av skollagen. I skollagen uttrycks syftet med utbildningen i förskolan på följande vis:

> Förskolan ska stimulera barns utveckling och lärande samt erbjuda barnen en trygg omsorg. Verksamheten ska utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet. Förskolan ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap och förbereda barnen för fortsatt utbildning. (SFS 2010:800, 8 kap. 2 §)

# Tidigare forskning

I följande del redovisas tidigare forskning beträffande omsorgsbegreppets innebörd i en svensk utbildningskontext. Majoriteten av litteraturen som används i denna del har primärt kopplingar till den svenska- och skandinaviska forskningen kring omsorg i förskolan. Internationell forskning, som behandlat omsorg utifrån en icke-skandinavisk utbildningskontext, har exkluderats i denna studie. Detta motiveras med att den internationella forskningens bidrag inte anses relevant i relation till arbetets syfte och frågeställningar. Det svenska utbildningssystemet- (i stor mån även det skandinaviska) har en tradition att förena omsorg och lärande som skiljer sig markant från andra länder. Under rubriken *Educare* utvecklas detta resonemang ytterligare. Innehållet under samtliga rubriker i denna del redovisar tidigare forskningsresultat, i viss utsträckning även ansatser och metoder, vars ambition är att harmonisera med studiens inriktning och bidra med transparens för läsaren. Jag pretenderar inte att redogöra för merparten av forskningen på området utan har använt bidrag som kongruerar med studiens syfte och frågeställningar. Forskningsöversikten bidrar förhoppningsvis till att läsaren kan förstå hur studien placerar sig kontextuellt i förhållande till tidigare forskning på området. Det finns en intention om att läsaren ska förstå hur förestående studie åsyftar att fylla kunskapsluckan genom att bidra med mer inriktad kunskap på forskningsfältet.

## Educare

Begreppet *EduCare* (eller *Edu-Care*) åsyftar att lärande och omsorg är sammanflätade och utgör hörnstenarna i svensk förskoleverksamhet. Förskolans uppdrag beskrivs som kompensatoriskt där värdegrund och kunskap betraktas som odelbara (Johansson & Pramling Samuelsson, 2000; Lagerlöf & Larsson, 2019). Begreppet EduCare definieras på liknande vis i forskningen men formuleras på olika sätt, exempelvis: ”Utbildning och omsorg, Edu-Care, ska integreras i verksamheten för de yngre barnen” (Persson, S. (2001, s.72) eller ”sammanflätning av utbildning, lärande och omsorg” (Aspelin & Persson, 2011, s. 54).

Redan när Barnstugeutredningen kom (SOU:1972) accentuerades omsorg och barns utveckling som oskiljbara värden. När sedan *Pedagogiskt program för förskolan* gavs ut formulerades: ”förena uppgifterna att ge ett gott pedagogiskt stöd för barnens utveckling och en god omsorg” (Pedagogiskt program för förskolan, 1987:3, s. 11-12). Den senaste läroplanen för förskola beskriver innebörden, av det som här benämns som EduCare, på följande vis: ”Utbildningen ska utgå från en helhetssyn på barn och barnens behov, där omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet.” (Skolverket, 2018b, s. 7). Ovanstående innehåll är ett axplock av citat som syftar till att förstå att begreppet EduCare´s *innebörd* har varit centralt i svensk förskola i flera decennier tillbaka (Halldén et. al., 2001). Begreppet är erkänt internationellt men den skandinaviska traditionen av EduCare särskiljer sig. OECD menar att den svenska tolkningen av EduCare utgör en bra modell för bygget av en förskola som kännetecknas av hög pedagogisk kvalité (OECD, 2002, 2006).

Johansson och Pramling Samuelsson (2000) menar att Sverige har en lång tradition av att förena omsorg och lärande på ett sätt som skiljer sig markant från andra länder. Den engelskspråkiga världen har bidragit med begreppet EduCare som en tankemodell för en helhetssyn på omsorg och lärande. Trots lanseringen av EduCare syns i de engelsktalande länderna en tydlig uppdelning gällande vem som gör vad i verksamheterna. Generellt utför personal med lägre utbildning i större utsträckning omsorgsrelaterade uppgifter. Personal med längre utbildningsbakgrund arbetar i högre grad med pedagogiska uppgifter. Uppdelningen kan kontrasteras med svensk förskola där denna uppdelning inte existerar på samma sätt. Det ska dock nämnas att dessa tendenser börjar urskiljas i svensk förskola också men inte alls i samma utsträckning. Hellman (2018) menar att den globala diskursen om

kunskap och individualitet görs sig alltmer synlig i svenska förskolor. I politiska dokument och svenska läroplaner synliggörs konkreta mål för barns lärande. Omsorg tenderar i denna kontext att framstå som abstrakt och marginaliserad till förmån för lärandet (Aspelin, 2016; Hellman, 2019). Hellman (2018) efterlyser ett analytiskt angreppssätt av begreppet omsorg i syfte att skapa större förståelse för omsorgsteorier och hur de kan implementeras i svenska förskolor.

Vid läsning av aktuell forskning om omsorg och lärande i förskolan framgår det tydligt att båda begreppen tillskrivs hög relevans och betydelse för svensk förskola. En något djupare analys visar att det pågått och pågår en dragkamp mellan begreppens relevans, innebörd och prioritet i förskolan. Traditionellt har barnskötarna kämpat för omsorgens relevans och förskollärarna för lärandet. Lärandet har för förskollärarna setts som kungsvägen till ökad autonomi och professionalisering (Halldén, 2007). Vallberg Roth och Holmberg (2019) har i sin studie undersökt vad som kan karaktärisera begreppen omsorg och lärande i undervisningen i förskolan. Med en abduktiv analys undersöktes, utifrån ett didaktiskt perspektiv, 349 skriftliga dokument och 63 filmtimmar från 121 förskolor i tio olika kommuner. Resultatet påvisar att begreppen lärande och omsorg förekommer både enskilt men också som en helhet i diverse sammanhang. Enligt studien är det problematiskt att bedriva en undervisning i förhållande till lärande och omsorg då det är otydligt vad som åsyftas i *helhet* som uttrycks i förskolans läroplan:" där omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet." (Skolverket, 2018b, s. 7). Hur omsorg och lärande ska bilda en helhet och praktiskt utgöra en del av undervisningen lyfts som ett problem i studien. Studiens resultat påvisar att det saknas omfattande empiriska studier på detta område (Vallberg Roth & Holmberg, 2019).

Löfgren (2015) har i sin intervjustudie undersökt hur förskollärare talar om dokumentation. Kraven på dokumentation har ökat de senaste åren och detta påverkar omsorgen som är svår att dokumentera. Omsorg är en stor del av utbildningssystemet i Sverige och en viktig del av förskollärares arbete – ändå får omsorgen en marginaliserad roll i dokumentationen. I förskollärarnas beskrivningar av verksamheten nämns omsorg förvånansvärt lite. När omsorg benämndes i intervjuerna var det oftast i relation till utbildning – barn som *lär* sig ta hand om varandra. Lärande beskrivs som förskolans viktigaste uppgift och ibland kan fysisk omsorg omöjliggöra lärande (som vid lussanering).
En viktig slutsats är att förskollärare i sitt tal om omsorg i förskolans dokumentation försöker höja sin professionsstatus genom att poängtera lärandet i omsorgen snarare än omsorg som ett egenvärde. Löfgren menar att vårt samhälle är grundat på våra mänskliga förmågor att ta hand om andra och få bli omsorgsfullt bemötta. Om ovanstående diskurs fortsätter kommer läraren till framtidens barn mer fokusera på barnens intellektuella utveckling som förberedelse för vuxenvärlden än deras välbefinnande som barn.

Halldén (2007) beskriver i sin studie hur omsorg kan förstås i relation till vad det innebär att vara barn i dagens samhälle. Begreppet omsorg undersöks utifrån ett feministiskt- och filosofiskt perspektiv. Omsorg ses som att sörja för någon, respektera andras behov och acceptera hur situationen ser ut. Halldén redogör för två perspektiv (barn som väsen respektive barn som projekt) som hör samman med vilka omsorg barnet får. Förskolan bör inte fungera som en väg till skolan (projektperspektiv) utan bör ses som en plats där barnets vardagsliv utspelar sig och relationer till andra upprättas (barn som väsen synsätt). Det finns en risk att förskolan enbart ses som en förutsättning för skolan eller att omsorg bara är en nödvändig grund för lärande. Förskolan är en plats där barn kan lära sig men bör i minst lika stor utsträckning betraktas som en plats för omsorg (a.a.)

Vallberg Roth (2013) har gjort en komparativ analys av innehållet i de nordiska ländernas riktlinjer och läroplaner. Studien utgick från läroplansteori och genom en kritisk textanalys i hermeneutisk anda tolkades likheter och skillnader i dokumenten. Kvalitetsbegreppet lyfts främst på verksamhetsnivå och relateras överlag till lärande. Studien resultat visar att de nordiska ländernas riktlinjer och läroplaner har ett större fokus på lärande än på lek, omsorg och välbefinnande tillsammans. Einarsdottir, Purola, Johansson, Broström och Emilson (2015) har med Habermas systemteori utfört en liknande studie om innehållet i de nordiska läroplanerna. De har genom en kvalitativ- och kvantitativ ansats (mixed

methods) undersökt hur värden såsom demokrati, kompetens och omsorg konstrueras i läroplanerna. Med avstamp i tidigare forskning påvisar författarna att ovanstående värden traditionellt varit fundamentala i nordiska utbildningsmodeller. Omsorg, demokrati och kompetens är värden som accentueras i läroplanerna för samtliga nordiska länder. Det finns dock skillnader i tolkningen av värdebegreppen och vilken vikt de tillskrivs. Att *vara* - eller undervisas för att *bli* demokratiska samhällsmedborgare diskreperas i läroplanstexterna. Innebörden av begreppet omsorg förstås som att tillgodose barnens basala behov men lyfter också relationen mellan barn och vuxen ur en känslomässig- och etisk aspekt. Omsorgsrelaterade ord figurerar i störst utsträckning i den finska läroplanen.

För att få en djupare förståelse för omsorgsbegreppets ställning i relation till lärande i dagens förskola är en kortfattad historisk tillbakablick nödvändig. Johansson (1992) har i sin avhandling beskrivit förskollärarutbildningens historia vilket kan skänka ytterligare kunskap om diskursen kring omsorg och lärande. Förskollärarutbildningen emanerar från en seminarietradition som betonade praktisk yrkeskunskap. Metodiklärarna hade en viktig roll i att skapa och forma förskollärarutbildningen på 60-talet. De utgjorde utbildningens kärna och eftersträvade en yrkesmässig helhet i programmets utformning. Metodiklärarna var inte akademiker och deras roll förändras successivt efter 1977 då förskollärarutbildningen blev en högskoleutbildning. Metodiklärarnas yrkesbaserade grund och högskolans vetenskapligt baserade grund skapade ett spänningsfält. Ett sätt att förstå dagens EduCare-diskurs utifrån ett historiskt perspektiv på förskollärarutbildning är att den akademiska inriktningen med fokus på lärande fungerade som en strategi för legitimitet och professionsstatus. En liknande strategi är alltmer komplex gällande omsorg på grund av svårigheter kopplade till bland annat dokumentation och dess association till den yrkesbaserade bakgrunden. Omsorgsbegreppets komplexa innebörd behandlas av Hellman (2018) och Persson (2001) som vill se en förändring i hur vi hanterar begreppet. Båda författarna poängterar vikten av ett mer analytiskt förhållningssätt till omsorg för att få till stånd en konstruktiv diskussion om begreppets betydelse i relation till utbildning och praktik. Är det överhuvudtaget en fruktbar idé att försöka förena två så vitt skilda traditioner (akademisk respektive yrkesbaserad) i ett begrepp som EduCare utan att det sker på bekostnad av varken lärande eller omsorg? Är EduCare ett relevant begrepp för lärarutbildningen eller borde begreppen definieras och konkretiseras var för sig?

## Förskolans innehåll

I följande avsnitt presenteras tidigare forskning i relation till innehållet i förskolan i allmänhet och med fokus på omsorg i synnerhet. Ekström (2007) beskriver i sin avhandling hur förskolans innehåll har förändrats genom politiska beslut. Tre förskolor belägna i sociokulturellt olika områden är föremål för studien där intervjuer och observationer äger rum. Resultatet visar bland annat att förskollärarna upplever att kraven har ökat och resurser minskat. Detta skapar frustration bland personalen och ambitionsnivån minskar adekvat med denna negativa utveckling. Förskollärarnas handlingsutrymme formas och begränsas av dagliga rutiner. I relation till omsorg visar studien att yrkesutövningen främst fokuserar fysiskt omsorgsgivande. Barnens omsorg determineras av normer och förskolans rutiner där barnen förutsätts underställa sig rådande ordning. Inflytandet inom den fria leken är stort men mindre i vuxenledda aktiviteter. Barnens inflytande och frihet skiljer sig åt beroende på om förskolan är belägen i ett starkt- (stort inflytande) eller svagt- (litet inflytande) socioekonomiskt område. I förhållande till förskolor i sociokulturellt svagare områden i Sverige beskriver Jensen, Petersen och Wind (2012) i sin danska intervjustudie vikten av förskolans funktion för dessa barns trygghet. Det krävs mycket tid och energi för ett förhållningssätt som inkluderar, bekräftar och ger omsorg till barn som benämns som utsatta. Pedagogerna upplever att det är slitsamt att arbeta i ett sociokulturellt svagare område. De menar också att omsorgsarbetet i förskolan upptar tid som enligt pedagogerna borde ägnas åt barns lärande. Gannerud och Rönnerman (2006) har utifrån ett genusteoretiskt

perspektiv undersökt innebörd och innehåll i lärares dagliga arbete i förskola och skola. Genom observationer och intervjuer har lärares arbetsuppgifter studerats. Resultatet påvisar att läraruppdraget är mångfacetterat och utförandet av de dagliga sysslorna beskrivs som nödvändiga. Överlag är arbetsuppgifter av socioemotionell karaktär förenade med de pedagogiska- och didaktiska uppgifterna. Trivsel och omsorg är implicit kategoriserat som stereotypt kvinnliga uppgifter. Dessa kategoriseringar påverkar inte i någon större utsträckning barnens utveckling mot lärandemålen.

I Markströms (2005) etnografiska studier undersöks förskolans innehåll och de olika aktörernas perspektiv redovisas. Utifrån ett socialkonstruktionistiskt- och interaktionistiskt perspektiv undersöks den svenska förskolans betydelse och funktion. Förskolan har en samhällsbärande funktion utifrån ett samhällsperspektiv på omsorg och tillsyn då vårdnadshavarna arbetar. Samhälleliga ramar förutbestämmer och legitimerar förskolans roll i familjers vardagsliv. Utifrån en barndomsaspekt har förskolan sedan decennier tillbaka normaliserats in i det svenska samhället och är nu en självklar del i de flesta barns uppväxt. Den svenska förskolan fyller också en funktion som en socialpedagogisk fråga – både för det individuella barnet såväl som för samhället.

I en dansk studie om pedagogers roll och dess korrelation till barnens trivsel i förskolan har studerats av Koch (2016). Utifrån intervjuer med sexåriga barns uppfattningar av pedagoger som avslutat sin tjänst på förskolan framträder fyra kategoriseringar av personal: *ordningsmakten, läraren, den snälla* och *lekkamraten*. Ovanstående kategorier kan ses i ljuset av roller som pendlar mellan olika lärare under tid. Ordningsmakten övervakar regelöverträdelser, bestämmer men skänker struktur till verksamheten. Den diametrala motsatsen hittar vi i den snälla som uppmärksamt bekräftar barnen, upplevs som kärleksfull och erbjuder tröst när barnen är rädda, ledsna eller otrygga. Läraren planerar barns lärande och inleder aktiviteter och ses som kreativ och spännande. Lekkamraten är spontan, lite småtokig, hittar på bra lekar och ses som barnens favorit i förhållande till ovanstående roller. Resultatet av ovanstående danska studie, som redovisar pedagogers olika roller och dess funktion, kan skänka ytterligare dimension till följande svenska studie. Castro, Granlund och Almqvist (2017) har genomfört en longitudinell (kvantitativ) studie med 55 förskoleavdelningar som inkluderar 165 förskollärare. De har undersökt faktorer som påverkar barns engagemang i aktiviteter som de deltar i. Flera indikatorer pekar på att svenska förskolors kvalité är generellt ganska hög, i synnerhet förskollärarnas sätt att tala till barnen vilket korrelerar med barngruppens stora engagemang. Engagemang är essentiellt för barns lärande och högt engagemang indikerar på hög trivsel och välbefinnande i förskolorna som var föremål för studien. Av de tre kvalitetsaspekterna känslomässigt stöd, förskolans organisation och undervisningsstöd är det de två förstnämnda som utmärker sig som mest betydelsefulla i relation till barnens engagemang. Kvalitetsaspekterna ökar i relation till att förhållandet mellan barn och förskollärare utvecklas (Castro et al., 2017).

## Omsorg och fostran i verksamhet(en)

I påföljande text redovisas tidigare forskning som primärt behandlar *hur* omsorg och fostran uttrycks i förskolans verksamhet. Innebörden i vad som definieras tillhöra omsorg respektive fostran i förskolans verksamhet är inte uppenbar varken i läroplaner eller i forskning. Begreppen har åtskilliga beröringspunkter (vilket förstås i nedanstående kontext) och därmed behandlas forskningen på områdena under samma rubrik.

Emilson (2008) har videoobserverat kommunikationen mellan lärare och barn i förskolan. Studien syftar till att förstå hur fostran uttrycks och hur deltagande och inflytande determineras av verksamhetens ramar. Det finns en stark korrelation mellan barns deltagande och förskollärarens roll att arrangera meningsfulla aktiviteter. För att behålla aktivitetens riktning var det högst betydelsefullt att läraren var känslomässigt närvarande och agerade ansvarstagande och stöttande. Barnen tar egna

initiativ och uttrycker sin mening både i lek och samling. Förskollärarens styrande kontroll behöver inte omöjliggöra barnets inflytande – det beror på hur kontrollen utövas. Om förskolläraren i stor utsträckning visar närhet till barnets livsvärld och har en utvecklad kommunikation till barnet kan barnets inflytande ändå vara stort. Avgörande för hur maktstrukturer inom kommunikationen mellan lärare och barn har möjlighet att förändras beror på förskollärarens emotionella närvaro, lekfullhet och förståelse för barnets perspektiv. Förskollärares vilja att närma sig barnets perspektiv beskrivs även av Bigsten (2015). Genom videoobservationer och intervjuer med förskollärare belyser hon komplexiteten i förskolans verksamhet. Faktorer såsom det individuella barnets behov, institutionella ramar, förskollärares etiska kompass och samhällets krav determinerar hur fostran uttrycks i förskolan. Förskollärarna uttrycker en strävan efter att uppnå ordning i barngruppen men samtidigt respektera och lyfta det unika barnets behov. Det finns en omsorgsdimension i att vilja barnets bästa ur ett framtida demokratiskt samhällsperspektiv (fostran). Landahl (2006) studie fokuserar på skolan och dess fostran-/omsorgsarbete och är därför i periferin av detta arbetes frågeställningar. Resultatet av studien visar att omsorg och fostran hör samman i många delar av lärares arbete. Exempelvis måste barns lidande analyseras och problematiseras i syftet att synliggöra lärarnas ansvar för det lidande barnet. Ett barn som lider behöver omsorg vars innebörd kan sträcka sig från personlig hygien till krispedagogik. Vid mobbningsproblematik ses traditionellt mobbarna vara i behov av fostran och den mobbade i behov av omsorg. Disciplinproblem är svårare att bortse ifrån om de rymmer en proportion av omsorg. Ett annat exempel då fostran och omsorg utgör en växelverkan redovisas i en studie norsk som genomförts av Johansson, Fugelsnes, Mørkeseth, Röthle, Tofteland och Zachrisen (2014). Denna etnografiska studie har genom Habermas teoretiska perspektiv undersökt hur värdegrund undervisas i norska förskolor. Ett av de huvudsakliga resultaten visar på att omsorg, demokrati och disciplinerade värden anses vara väldigt viktiga i förskolan. Omsorg utmärker sig särskilt då relationen mellan vuxen och barn karaktäriseras av stor psykisk och fysisk närhet. Fostran och omsorg uppträder parallellt i verksamheten. Inom omsorgsdimensionen finns regler och förväntningar på barnens beteende gentemot andra barn. Barnen kan få hjälp men förväntas också ge hjälp och det finns tydliga regler angående turtagning. Aspekter av fostran kan ses i omsorgssituationer där barn tröstas då barnen får förståelse för hur man förväntas göra när någon gråter.

Åberg, Hedlin och Johansson (2020) har genomfört dokumentanalys och intervjuat förskollärarstudenter respektive erfarna förskollärare i syfte att studera fysisk beröring i förskolan. Med utgångspunkt i Focaults - (maktperspektiv) och Butlers (könsperspektiv)- teorier har de undersökt normer om lämplig beröring i förskolan. Fysisk beröring är en del av förskolans vardag och ses som essentiell i diverse omsorgssituationer. Exempelvis vore blöjbyten, tröstsituationer, påklädningshjälp, förebygga bråk eller olyckor väldigt svåra att hantera utan att vidröra barnen. Vissa planerade didaktiska situationer kan också vara svåra att genomföra utan fysisk beröring. Studiens resultat att normer om lämplig respektive olämplig beröring inom förskolans väggar har förändrats. En styrdokumentanalys visar att barnets kroppsliga integritet accentueras i större utsträckning i dagens läroplan till skillnad från förr (70-tal) då beröring ansågs vara en resurs för pedagogerna. Denna normförändring bekräftas också av utsagorna från de erfarna förskollärarna respektive förskollärarstudenterna. Åberg och Hedlin (2012) har tidigare genomfört en annan studie med fokus på diskursen om sexuella övergrepp i förskolan. I denna studie undersöks huruvida förskollärarstudenter förhåller sig till diskursen i relation till deras yrkesval. Resultatet visar att diskursen kring sexuella övergrepp påverkar både män och kvinnor. Att endast män skulle vara utsatta för diskursen om övergrepp visar sig vara inkorrekt. Däremot visar en forskningsöversikt att män som är verksamma förskollärare drabbas av rädsla för att det ska uppstå en misstanke om pedofili. Denna rädsla påverkar mäns sätt att närma sig fysiska omsorgssituationer i förskolan vilket inverkar på graden av omsorg som barnet får (Bergström, Eidevald & Westberg-Broström, 2016) samt påverkar barnets syn på mäns förmåga att ge omsorg (Eidevald, 2009, 2001).

Cakaite och Holms (2017) etnografiska studie har undersökt förskolepedagogers reaktion och agerande när ett barn gråter. Resultatet visar att pedagogernas tillvägagångssätt att stilla barnets gråt genom fysisk beröring (kroppskontakt) och verbal kommunikation fungerar bra. Barnens gråt

uppfattas som en reaktion på omsorgspersonens lugnande beröring. Gråten kan också uppfattas som barnets behov att ge uttryck åt en särskild känsla eller ett sätt att dämpa känslor som karaktäriseras som negativa. Hur barns gråt uppfattas och responderas på undersöks även i en norsk etnografisk studie av Rossholt (2010) som även anlägger en diskursanalytisk metod på barnens gråt. När pedagogerna pratar om förskolebarnen i ord som glada-/ledsna-/stela-/snoriga ansikten skapas olika omsorgsdiskurser som determinerar pedagogers förhållningsätt mot barnen. Fenomenet gråt ses som naturligt för mindre barn men när gråten fortsätter kategoriseras den i större utsträckning. Dessa kategorier placeras sedan implicit hierarkiskt vilket påverkar vilken fysisk och psykisk omsorg som ges till barnet samt vilka positioner som möjliggörs för barnet att inta. Exempel på hur gråt kategoriseras är; trotsgråt, arggråt, ”av-och-på-gråt”, räddgråt och ledsengråt. Trotsgråt och arggråt anses vara lättast att hantera av personalen som distanserar sig fysiskt från barnet. Situationen skapar en slags maktkamp mellan pedagog och barn. Pedagogernas avståndstagande förhållningssätt legitimeras genom uttalanden om såsom ”han är van hemifrån att alltid få som han vill”. Ledsengråt placeras högre i hierarkin än trotsgråt. Även barn vars ansikten är uttryckslösa tenderar att få mindre fysisk närhet av pedagogen men då rättfärdigas avståndstagandet genom att hänvisa till barnets kroppsliga integritet. Pedagogernas tolkning av barnets ansikten i början av terminen påverkar vilka relationer som skapas. Dessa relationer determinerar i hög grad vilka positioner barnet kan inta och därmed vilken omsorg som ges.

Vuxnas tolkningar av barns beteende ter sig än mer komplexa i relation till ett genusteoretiskt perspektiv på omsorg. Eidevald (2009) har utifrån ett feministiskt poststrukturalistiskt perspektiv undersökt hur kön socialt- och kulturellt konstrueras i förskolans vardag. Studien visar bland annat att ett barns beteende tolkas på olika sätt beroende på barnets (socialt tillskrivna) könstillhörighet. Ofta tror pedagoger att omsorgen barn ges står i relation till barnets unika personlighet. Det har visat sig (Haavind, 1992) att vuxna generellt är omedvetna om hur våra föreställningar kring flickor och pojkar påverkar sättet vi behandlar dem på. Aggressivitet hos pojkar uppfattas som naturligt medan samma aggressivitet hos flickor uppfattas problematiskt. När flickor agerar aggressivt tolkas det som en avsiktlig revolt – som självfallet måste korrigeras. I likhet med ovanstående studies resultat påvisar Eidevalds (2009, 2011) att pojkars femininitet provocerar, uppfattas som avvikande och behöver korrigeras. Genom traditionella föreställningar om kön gör vi omedvetet skillnad i vårt sätt att behandla flickor och pojkar. Studier visar (Einarsson & Hultman, 1984; Wiberg, 1990; Elvin-Nowak, 1999) att våra röstlägen och tilltalssätt förändras när vi kommunicerar med pojkar respektive flickor. Pojkar benämns ofta med ord som: aktiv, smart och vild. Flickor får ofta höra orden: nöjd, lilla hjärtat/gumman och nyfiken. Vi håller i flickor på ett annat sätt än pojkar och när barnen är riktigt små så bär vi dem på olika sätt. Detta determinerar båda könens syn och upplevelse av omsorg. Sättet den fysiska omsorgen skiljer sig åt får också konsekvenser för barns personlighetsutveckling. Uvnäs-Mobergs studie (2009) visar att när barn får uppleva beröring frigörs oxytocin vilket har en rad effekter på barnets sociala/empatiska förmåga och kan motverka stress och rädsla. Vuxnas föreställningar om kön har, som ovan nämnt, stor inverkan på hur omsorg realiseras.

En annan betydande faktor som inverkar på barnens omsorg är ett kultursensitivt förhållningssätt. Zachrisens (2017) studie poängterar vikten av att, utifrån ett kulturellt perspektiv, förstå barns behov av omsorg. Studien belyser hur barn med ett annat modersmål än flertalet andra barn i barngruppen behöver inkluderas i gemenskapen med ett kultursensitivt förhållningssätt. Att ha förståelse för barnets språkliga förutsättningar och visa ödmjukhet inför kulturella skillnader är grundläggande för att barnet ska uppleva pedagogens handlingar som omsorgsfulla.

# Sammanfattning tidigare forskning

Att förena omsorg och lärande är typiskt för svensk utbildning. Forskningen visar dock att omsorg tenderar att marginaliseras då lärande (för-)blir förskollärares professionaliseringsstrategi. Omsorg är (oavsett jämförelse med lärande) en stor och viktig del i svensk förskola. Ett flertal samstämmiga forskningsresultat visar på en svårighet för förskollärare att definiera omsorg i relation till verksamheten. Än svårare är det att konkretisera vad som åsyftas med att omsorg och lärande ska bilda en helhet. När förskollärare talar om dokumentation är det nästintill uteslutande om lärande. Då omsorg nämns är det i en lärandekontext. Sättet förskollärare ser på barnets omsorgsbehov determinerar barnets välbefinnande och hur de blir till som människor.
I de nordiska läroplanerna lyfts omsorg, demokrati och kompetens men omsorg får i jämförelse med lärande lite fokus. Förskollärarutbildningens inträde i akademin resulterade i mer fokus på lärande än på omsorg. Begreppet omsorg associeras generellt till en fråga för barnskötarna och metodiklärarnas praktiska skolning. Det traditionella omsorgsarbetet i verksamheten är könskodat som kvinnligt. Förskolläraruppdraget upplevs allt mer mångfacetterat, komplext och pressande vilket genererar dåliga förutsättningar att ge mer än basal fysisk omsorg. Förskollärare upplever att omsorgsarbetet är mer tid- och energikrävande i verksamheter där barn från sociokulturellt ”svagare” områden är placerade. Omsorgsarbetet upplevs ske på bekostnad av lärandeaktiviteterna.

Tillsyn och omsorg uppges vara grundläggande i förskoleverksamhet utifrån ett samhällsperspektiv men också ur ett socialpedagogiskt perspektiv. Innehållet i svensk förskola är av hög kvalité och speciellt sättet som förskollärare talar till barn. Kommunikationen mellan förskollärare och barn påverkar barns engagemang. Omsorgsaspekten i talet till barn kan ses som en vinst i sig men också som en förutsättning för lärande. Barns inflytande över förskoleverksamheten korrelerar med förskollärarens förmåga att förstå barnets livsvärld/perspektiv. Maktstrukturer i kommunikationen mellan barn och lärare har förändringspotential genom den vuxnes emotionella närvaro, lekfullhet och närmande av barnets perspektiv. Fostran och omsorg tangerar varandra och fungerar ofta växelvis i förskolans verksamhet. Det finns en omsorgsdimension i att vilja fostra barnet till en demokratisk samhällsmedborgare. Fostran och omsorg hör ofta samman och omsorgen aktualiserar fostran.

Diskursen om lämplig fysisk beröring i förskolan har förändrats i riktningen att barnets kroppsliga integritet har fått större fokus. Talet om sexuella övergrepp inom förskolans verksamhet påverkar förskollärare av både kvinnligt- respektive manligt kön på ett sätt som inte kongruerar med de traditionella könsrollerna. Fysisk kontakt i samband med verbal kommunikation stillar barnets gråt. Hur pedagoger talar om barnens gråt, omsorgsdiskurs, påverkar deras närhet respektive avstånd till barnen. Detta förhållningssätt påverkar vilka positioner barnet tillåts och vilka omsorgsmöjligheter barnet får. Barnens gråt kategoriseras och inordnas i hierarkier av pedagogerna på förskolan. Vuxnas omedvetna föreställningar om kön påverkar i stor utsträckning omsorgens omfattning och karaktär.

# Teoretiskt ramverk

I följande avsnitt presenteras studiens teoretiska utgångspunkter. Inom samhällsvetenskaplig forskning används teorier för att kunna beskriva och förklara den sociala verklighet som undersöks. Det teoretiska ramverket determinerar *vad* som undersöks och *på vilket sätt* frågeställningarna besvaras (Bryman, 2018). Under rubrikerna nedan kommer jag redogöra för *socialkonstruktionism* och hur detta perspektiv tolkas och används i studien. Därefter definieras begreppet *diskurs* samt hur en *kritisk diskursanalys* relateras och aktualiseras i förhållande till studiens syfte och frågeställningar. Den kritiska diskursanalysens verktyg för bearbetning och analys av data kommer dock inte behandlas i detta avsnitt utan presenteras under rubriken *diskursanalys* som tillhör metoddelen.

## Socialkonstruktionism

Teorin som går under namnet S*ocialkonstruktionism* har sin ontologiska grund (antagande om världens beskaffenhet) i hermeneutiska- och fenomenologiska traditioner. Centralt i socialkonstruktionismen är synen på världen (ontologi) där sociala företeelser och dess innebörd konstrueras i samspel med andra människor. Teorin motsätter sig en objektiv yttre verklighet och särskiljer sig markant från sin motsats positivismen (Bryman, 2018). *Den språkliga vändningen* som ägde rum mellan 1950-1970-tal har haft stort inflytande på samhällsvetenskapen i allmänhet och socialkonstruktionismen i synnerhet. Den språkliga vändningen kritiserade tidigare vetenskapssyn som inte erkände och lyfte det sociala sammanhang den studerade människan befann sig i. Den språkliga vändningen bidrog med ett större fokus på språkets roll för att förstå mänskligt tänkande (Allwood & Erikson, 2017). Ett ord som exempelvis *mobil* blir bara betydelsefullt i relation till det sammanhang det används i. I relation till en fysisk funktionsnedsättning kan begreppet *mobil* förstås som ett hjälpmedel vilket bidrar till fysisk rörelsefrihet. För en grupp ungdomar kan samma begrepp föra tankarna till att kommunicera med kompisar, uppdatera sig på sociala plattformar eller som en statusmarkör. Bryman (2018) ger ett exempel på hur *manlighet* genom tiderna socialt konstruerats på olika sätt och vår förståelse av vad manlighet innebär förändras ständigt. Synen på vad som anses manligt är kontextuellt bunden till olika kulturer, länder, tidsepokrar, åldrar etcetera.

Socialkonstruktionister intresserar sig, som tidigare nämnts, för hur vi socialt konstruerar en version av vår sociala verklighet. Teorin utsätts ofta för kritik i samband med att socialkonstruktionister antas se allt som en social konstruktion. På ett raljerande och utmanande sätt kan en socialkonstruktionist uppmanas gå igenom en vägg eftersom väggen ändå bara är socialt konstruerad. Ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv kan till exempel väggen ses som exkluderande av obehöriga. Det tillskrivs dock ingen dikotomi mellan ett fysiskt objekts existens och ett starkt socialt fenomen. En socialkonstruktivist behöver nödvändigtvis inte ställa sig ifrågasättande till ett fysiskt objekts existens. Detta kan förstås som en epistemologisk idealism där en oberoende yttre värld kan existera men en socialkonstruktionist kan ej erhålla kunskap av den (Allwood & Erikson, 2017). Det epistemologiska fokuset (antagande om hur kunskap bildas) är att söka förståelse hur människor skapar mening och försöka förstå världen ur den sociala aktörens perspektiv (David & Sutton, 2016). Forskare inom det socialkonstruktionistiska perspektivet förhåller sig på olika sätt till att kulturen ses som socialt konstruerad. Det finns ett stort spänningsfält som möjliggör olika tolkningar av- och positioneringar inom- teorin. En radikal tolkning av teorin gör David (2005) som menar att det inte finns någonting utanför språket. I närheten av denna tolkning finner vi Walsh (1972) som ansluter sig till den skara forskare som uppfattar det mesta som en social konstruktion och menar att vi bör ”studera de processer varmed den sociala verkligheten konstrueras” (Walsh, 1972, s.19). En annan ontologisk tolkning inom perspektivet görs av Strauss, Schatzman, Ehrich, Bucher och Sabshin (1973) som poängterar individernas aktiva roll i konstruktionen av den sociala verkligheten men erkänner att kultur och

organisation kan vara bestående och föregår ibland individers ständiga konstruktion. Denna studie placerar sig teoretiskt mer åt den ståndpunkt som Strauss m.fl. (1973) tolkas företräda. Det socialkonstruktionistiska perspektivet, som fungerar som en bas i denna studie, förväntas bidra med kunskap hur informanterna socialt konstruerar omsorg och skänker en djupare kontextuell mening och innebörd åt begreppet. Då vi utgår från att vi genom vårt tal om omsorg socialt konstruerar begreppet blir språket essentiellt. När omsorg konstrueras genom vårt språkande kategoriserar vi subjektivt det som omsorg anses vara (och inte vara) i just den tid, kultur och rum vi befinner oss i just då. Det språkbruk som används för att beskriva olika kategoriseringar av begreppet kan granskas genom en diskursanalys. Här kan skönjas att socialkonstruktionism och diskursteori närmar sig varandra. Diskursteoretikern Potter (1996, s. 68) uttrycker att vår värld ”på ena eller andra sättet blir konstituerad då människor talar den, skriver den och argumenterar den”. Potter fokuserar främst på diskurspsykologi som är en av många olika inriktningar inom diskursanalysen. Ovanstående citat är dock en generaliserbar definition för de flesta diskursanalytiska inriktningarna. Vad diskurs och kritisk diskursteori är och hur de skänker kunskap utifrån studiens frågeställningar kommer att behandlas i nedanstående rubriker. Även hur diskursteoretiska traditioner ontologiskt och epistemologiskt harmoniserar med det socialkonstruktionistiska perspektivet kommer belysas och problematiseras.

# Diskurs

Att definiera en diskurs är nästintill omöjligt utan att ge några exempel. Genom språklig interaktion har vi konstruerat en bild av en kriminell, högt uppsatt chef eller varför inte omsorgsarbete i förskolan. Sättet vi talar om något utgör en diskurs och genom en diskursanalys görs ett försök att identifiera de gestalter som gömmer sig bakom orden. Likt en arkeolog gräver diskursanalytikern under ytan av språkliga representationer i syfte att kritisera och (ofta) försöka påverka diskursen. Genom att studera språket får vi kunskap om uttryck och ords innebörder inom den sociala verklighet personen verkar i (David & Sutton, 2016). Inom samhällsvetenskapen är det vanligt att utföra kvalitativa intervjuer där fokus är att genom språket som medel få större förståelse för ett fenomen. Inom diskursanalysen ses språket främst som ett mål (inte medel) för att få syn på de diskurser som konstituerar den sociala verkligheten (Bryman, 2018). Det diskursbegrepp som används inom samhällsvetenskapen åsyftar att studera vilket språkbruk som används inom *sociala praktiker*. Sociala praktiker kan förstås som människors vanor, konventioner och handlingsmönster som följer vissa regler. Språkbruket inom dessa sociala praktiker kan förstås som *semiotiska praktiker*. Med en snäv definition av diskurs åsyftas enbart de semiotiska praktikerna. Den kritiska diskursanalysen (som beskrivs i nästa avsnitt) fokuserar särskilt på den semiotiska dimensionen av social praktik (Howarth, 2007). I förhållande till förevarande studie aktualiseras diskursbegreppet då förskollärarstudenterna *talar* om omsorg.

## Kritisk diskursanalys

Kritisk diskursanalys är en del av flera olika former av diskursanalys. Den kritiska diskursanalysen har influerats av Habermas version av kritisk teori som kan förstås som en blandning av hermeneutik och marxistisk ideologikritik (David & Sutton, 2016). Marxistisk- och kritisk teori härrör från en vetenskapsteoretisk tanketradition där världens beskaffenhet (ontologi) förstås som *dialektisk materialism*. Dialektisk materialism kan inom kritisk diskursanalys förstås som en dualitet där mänsklig handling konstruerar kulturen samtidigt som individen även formas av samhällsstrukturer. Diskurser konstitueras ömsesidigt av människor och genom de sociala samhällssystem de verkar inom (Howarth, 2007). Delar av den kritiska diskursanalysen har emanerat från lingvistiken och sociologin med influenser från marxismen. Inom denna tradition placerar sig Norman Fairclough (1992) som kommer vara ett centralt namn i relation till denna studies användning av den kritiska diskursanalysen. I Fairclough kritiska diskursanalys återfinns ett stort spänningsfält av filosofiska tanketraditioner och centrala namn är Gramsci, Bachtin, Althusser, Foucault, Habermas och Giddens. I relation till det

sistnämnda namnet (Giddens) tillskrivs den mänskliga förståelsen av världen och dess makt att producera respektive reproducera sociala relationer stor betydelse. Denna teori placerar sig allt närmare en hermeneutiskt samhällsteoretisk förståelse (Howarth, 2007). Socialkonstruktionismen härrör från denna tanketradition där kunskapsobjektet är att genom språket nå medvetande snarare än (som inom kritisk- och marxistisk teori) att studera samhälleliga maktförhållanden. Fairclough (1992) diskursanalys försöker förstå sambandet mellan hur språkets används och dess länk till maktaspekter som rör samhälleliga sociala skillnader (Bryman, 2018). Diskursanalysens huvuduppgift är att visa på hur maktens representanter använder språket för att vidmakthålla system och förtrycka de dominerade (Howarth, 2007). Som tidigare nämnts har förskollärarna distanserat sig från omsorgsarbetet i förskolan och fokuserat på barns lärande som en strategi för ökad autonomi och professionalisering (Halldén, 2007). En tolkning av ovanstående skulle utifrån ett kritisk diskursanalytiskt perspektiv kunna förstås som ett maktsystem som vidmakthålls genom de diskurser som reproduceras. Det är möjligt att en kritisk diskursanalys av förskollärare- respektive barnskötares tal om omsorg (i relation till ovanstående studie) hade synliggjort ett sådant maktsystem. Fairclough poängterar att diskurser gör något med oss människor:

> We can distinguish three aspects of the constructive effects of discourse. Discourse contributes first of all to the construction of what are variously referred to as 'social identities' and 'subject positions' for social 'subjects' and types of 'self (. . .). Secondly, discourse helps construct social relationships between people. And thirdly, discourse contributes to the construction of systems of knowledge and belief. (Fairclough, 1992, s. 64).

Att analysera diskurser är enligt Fairclough (1992) viktigt i avseendet att de *gör* saker med oss människor och det samhälle vi lever i. Diskurser uttrycker uppfattningar om hur något är eller bör vara vilket utgör en *ideationell* funktion. De har även en *relationell* funktion då diskursen resulterar i att styra vilka relationer som upprättas och på vilket sätt. Diskursen konstruerar även olika typer av *identiteter* som avgör vilka subjektpositioner vi har möjlighet att inta.

Kritisk diskursanalys accentuerar enligt Bryman (2018) språkets betydelse som ett maktmedel som är tätt sammanflätat med idélära och sociokulturell förändring. Denna teoretiska inriktning uppfattas ibland som en snäv form av diskursanalys men analysmöjligheterna som Fairclough modell (1992) erbjuder är desto större. Fairclough kritiska diskursanalys är kraftigt inspirerad av Foucaults synsätt, i synnerhet i relation till de representerande egenskaperna inom diskursen som förstås som ett maktutövningsmedel. Inom den kritiska diskursteorin studeras inte bara vilka diskurser som råder men utgör även en meningsfull process där diskurserna påverkar varandra och samhället i stort. Exempelvis kan miljörörelsens diskurs leda till hållbara tekniska lösningar men samtidigt påverka oljeindustrin negativt. Centralt för diskursanalytikern blir att studera vilka innebörder som privilegieras och vilka som förgivettas (Bryman, 2018). Att människor pratar på ett visst sätt om något beror ofta på något som ofta kan förstås som-, och härledas till-, ett slags bakomliggande maktsystem. I relation till förevarande studies syfte och frågeställningar kan diskursanalytikern söka svar på frågor såsom: Hur framställs fysiskt omsorgsarbete i förskolan? Vilka arbetsuppgifter kopplat till omsorg lyfts fram och vilka ses som mindre relevanta? Vilka maktaspekter träder fram i relation till talet om omsorgsarbete i förskolan? Vilka kunskaper och färdigheter premieras på förskollärarprogrammet och på vilket sätt? Ovanstående frågor kan tänkas utgöra ett exempel på hur en kritisk diskursanalys kan tolkas utgöra ett ramverk för studier om förskollärarstudenters tal om omsorg på förskollärarprogrammet (David & Sutton, 2016). I ovanstående text har jag definierat, exemplifierat och beskrivit min studies tolkning av den kritiska diskursanalysens teori. Fairclough (1992, 2010) har i sin version av kritisk diskursanalys

utarbetat tre dimensioner som härrör från tre analytiska traditioner. Vilka de är och hur de tillämpas i detta arbete beskrivs i *diskursanalys* i metod delen.

# Metod

I denna del beskrivs studiens metod för insamling- och bearbetning av data. Även urval av informanter, tillförlitlighet och trovärdighet, generaliserbarhet och etiska ställningstagande redovisas. Det är lätt att få en bild av metod delen som en avskild del av studien där rationella termer som kontroll, design och procedur är centrala vilket leder till ett prydligt beskrivet forskningsresultat. Men metoden genomsyrar snarare hela arbetet och den samhällsvetenskapliga forskningsprocessen är mycket mer komplex än ovanstående presenterad bild ger sken av. Den kvalitativa samhällsforskarens strävan att beskriva, översätta och söka mening i fenomen som finns i vår sociala värld kräver adekvata tolkningstekniker. Detta ställer krav på forskaren som inte enbart förstår metod som en mekanisk bearbetning av data utan också som ett kreativt- och reflekterande projekt. I grunden av detta förhållningssätt bör naturligtvis metod betraktas som en strävan att uppnå systematik och logik då empiriskt material bearbetas (Alvesson & Deetz, 2000). Den här studien utgår från en *kvalitativ ansats* vilket ibland beskrivs i ordalag som framhåller en deskrepens mellan kvalitativ- och kvantitativ ansats. Men sanningen är att det ofta finns kvalitativa- respektive kvantitativa inslag i båda ansatserna (Bryman, 2018). Alvesson och Deetz (2000) menar att den kvalitativa metoden beskrivs utifrån ord som utgör motsats till vad som kan förstås som kvantifiering. I generella drag kan kvalitativ metod förstås som avskilt från kvantitativ genom vissa karaktäristiska drag. Bryman (2018) beskriver kvalitativ forskning som *induktiv* vilket kan förstås som att allmänna slutsatser dras-, och teori genereras-, utifrån empiriska fakta. Ansatsen beskrivs också som *interpretativistisk* vilket betyder att deltagarnas miljö tillskrivs stor betydelse i deras tolkning av den sociala verkligheten.
I förevarande studie aktualiseras det sistnämnda begreppet i relation till att informanterna är förskollärarstudenter i en universitetskontext. De har ännu ingen arbetslivserfarenhet som förskollärare vilket kan tänkas påverka deras tolkning av omsorg. Inom kvalitativ forskning förstås världens beskaffenhet (ontologi) som konstruktionistisk. Alvesson och Deetz (2000) beskriver kvalitativ forskning som ett försök att se världen utifrån den studerade personens perspektiv. Beskrivningar och analyser av människors beteende, i förhållande till den kultur de verkar i, är ofta centralt. Informanterna i denna studie konstruerar begreppet omsorg präglade av den universitetskultur de just nu är en del av. Sannolikt påverkas deras ordförråd och perspektiv av universitetskulturen de befinner sig i.

Ett huvudsakligt fokus hos den kvalitativa forskningsintervjun är att söka innebörd och mening i informanternas beskrivning av världen. De senaste decennierna har observationer av sociala processer och ett växande intresse för händelser vuxit fram inom den kvalitativa forskningen. Mening och innebörd är här fortfarande intressant men förståelsen för människor som aktörer som både skapar och ingår i diskurser har tagit allt större plats på den kvalitativa forskningsarenan (Alvesson & Deetz, 2000). De händelser som analyseras är centrala i denna kvalitativa studie. Det betyder inte att informanternas sätt att skapa mening och innebörd är irrelevant snarare att studiet om diskurser i större utsträckning hamnar i studiens blickfång.

## Urval

Bryman (2018) menar att kvalitativa studier sällan bjuder på transparens i relation till dess urval. Författaren riktar kritik mot dessa studiers brist på klarhet gällande antal intervjutillfällen, hur många informanter som deltog och typ av urval. I denna studie har jag en ambition att undvika dessa fällor och redogöra för urvalet på ett noggrant sätt. Vid studiens inledande skede bestämde jag, i samråd med min handledare, att cirka sex- till åtta informanter är skäligt för studiens syfte och frågeställningar. Inom kvalitativa studier är *målstyrda urval* vanligt förekommande (Bryman, 2018). Karaktäristiskt för målstyrda urval är att enheter såsom exempelvis individer och dokument väljs ut i direkt relation till de forskningsfrågor som utarbetats. I förhållande till denna studie ter sig ett målstyrt urval relevant då förskollärarstudenters resonemang om omsorg är centralt i studiens frågeställningar. Därmed har jag valt att dessa studenter ska tillfrågas om intervjudeltagande.

David och Sutton (2016) poängterar att sättet forskaren gör urvalet påverkar vad som samlas in till studien. Insamlad data blir sedan en del av hela arbetet snarare än en särskild fristående del. Därmed är det ytterst viktigt att begrunda urvalet noggrant tidigt i studien. Ett bra urval i en kvalitativ studie ger förutsättningar för att besvara forskningsfrågorna men skickliga urvalsmetoder väger tyngre än antal deltagare.

Urvalet har begränsats till att enbart omfatta ordinarie studiegång för förskollärarprogrammet i Göteborg. Ett annat urval som gjorde var att studenterna skulle ha mindre än ett år kvar till examen. Motiveringen var att de förväntas besitta kunskaper och kunna reflektera kring större delen av sin utbildning. Detta i syfte att kunna uttala sig om hur omsorg behandlats i samtliga kurser som ingår i programmet. Det finns flera olika förskollärarutbildningar där bland annat tidigare kunskaper inom förskolan valideras. Utbildningarna har exkluderats då studien primärt åsyftar att få kunskap om hur förskollärarstudenter på ett ordinarie program anser sig vara rustade med färdigheter- och kunskaper om omsorg. Genom att undersöka förskollärarprogrammets studiegång, för studenter som påbörjat utbildningen höstterminen 2017 respektive vårterminen 2018, kunde jag se vilka kurser de läser i skrivande stund (se bilaga 2). Därefter kontaktade jag alla kursledare för aktuella kurser och bad att få närvara vid ett lektionstillfälle via Zoom med syftet att tillfråga studenterna om de ville delta i min studie som informanter. Flertal lärare upplevde detta förfaringssätt som problematiskt. Jag beslöt då i samråd med lärarna att de skulle lägga upp en inbjudan från mig på kursernas anslagstavla på Canvas. På det sättet fick alla studenter samma information och möjlighet att kontakta mig. Jag skickade ut påminnelser om min studie efter två veckor efter vår senaste kontakt. Sammanlagt har sex informanter deltagit i denna studie. Samtliga studenter som visade intresse för att delta i studien fick möjlighet att delta, därmed behövdes inget ytterligare urval. Ur ett urvalsperspektiv kan en redogörelse av informanternas bakgrund vara relevant. Ingen av informanterna är sedan tidigare utbildad barnskötare. Samtliga informanter har, i olika utsträckning, tidigare erfarenhet från förskolans verksamhet. Ingen har valt att läsa den valbara kursen *Lek, lärande och omsorg 3 för förskollärare (LÖFA31)*. En informant uppger att kursen inte gick att välja då kurslärare saknades. Den informationen har inte bekräftats av kursens kursledare i skrivande stund.

Informanternas namn är fingerade av anonymitetsskäl och består av *Anna, Frida, Jasmine, Louise, Miriam* och *Shirin*. Namnen presenteras i bokstavsordning adekvat med intervjuernas ordningsföljd. Anna deltog därmed på det första intervjutillfället och Shirin på det sista tillfället. Att använda fingerade namn istället för informant 1,2,3,4,5,6 åsyftar att göra texten mer läsvänlig. Nedanför följer en kort presentation av studiens informanter:

*Anna* påbörjade förskollärarprogrammet hösten 2017. Hon har ytterst lite tidigare erfarenhet från förskolans verksamhet men har däremot praktiserat i skolan. Anna är inte utbildad barnskötare. Bland de valbara kurserna på förskollärarprogrammet har hon läst *Interkulturella perspektiv (LÖFA41)* och *Matematikdidaktik (LÖFA21)*.

*Frida* påbörjade sina studier till förskollärare hösten 2017. Innan studierna har hon vikarierat inom förskolan i ett år. Frida är inte utbildad barnskötare. De valbara kurser Frida valt är: *Hållbar utveckling och globala perspektiv (LÖFA61)* och *Interkulturella perspektiv (LÖFA41)*.

*Jasmine* började studera till förskollärare våren 2017. Tidigare har hon arbetat som vikarie inom förskolan men är inte utbildad barnskötare. De valbara kurser som Jasmine har valt men vid intervjutillfället ännu inte läst är *Estetiska lärprocesser (LÖFA51)* och *Hållbar utveckling och globala perspektiv (LÖFA61)*.

*Louise* påbörjade sin utbildning till förskollärare 2018. Tidigare har Louise arbetat mer än fem år inom förskolan men är inte utbildad barnskötare. De valbara kurser som hon valt men vid intervjutillfället ännu inte läst är: *Interkulturella perspektiv (LÖFA41)* och *Hållbar utveckling och globala perspektiv (LÖFA61).*

*Miriam* påbörjade förskollärarprogrammet på hösten 2016 och har haft ett års studieuppehåll under sin utbildningstid. Miriam har tidigare erfarenhet från förskolan i ett annat land. Hon är inte utbildad barnskötare. *Estetiska lärprocesser (LÖFA51)* och *Matematikdidaktik (LÖFA21)* heter de två valbara kurser som Miriam har läst.

*Shirins* utbildning till förskollärare startade hösten 2011. Hon har haft ett studieuppehåll under sin utbildningstid. Shirin har arbetat flera år inom förskolan men är inte utbildad barnskötare. De valbara kurser hon har läst är: *Hållbar utveckling och globala perspektiv (LÖFA61)* och *Estetiska lärprocesser (LÖFA51)*.

Ingen av ovanstående informanter har läst den valbara kursen *Lek, lärande och omsorg (LÖFA31)*.

## Val av datainsamlingsmetod

I följande avsnitt presenteras mitt tillvägagångssätt för insamling av studiens data. Intervju utgör studiens enda datainsamlingsmetod.

### Intervju

I denna kvalitativa studie har jag genomfört sex intervjuer med förskollärarstudenter som har mindre än ett år kvar till examen. Inom den kvalitativa intervjun kan intervjuerna i varierande grad vara strukturerade. Intervjuerna i denna studie kan beskrivas som semistrukturerade (Bryman, 2018). Karaktäristiskt för en *semistrukturerad intervju* är att intervjuaren utgår från ett på förhand formulerat frågeschema. Frågorna är öppna i sitt slag och ordningsföljden som intervjuaren ställer frågorna i kan växla. I utformningen av min intervjuguide (samma innebörd som ovanstående frågeschema) var det av stor vikt att frågorna var öppna så att informanten gavs stort utrymme att med egna ord beskriva omsorg. När en diskursanalys av något slag ska genomföras utifrån informanters utsagor är det essentiellt att frågorna inte tenderar att styra informanten att svara på något visst sätt. Om frågorna i intervjuguiden kan tolkas som ledande finns en stor risk att informanten påverkas att svara i enlighet med frågornas riktning. Detta kan resultera i att forskare i senare skede uttolkar en diskurs som egentligen inte existerat om informanterna hade svarat oberoende av intervjuarens påverkan (Bryman, 2018). Studiens intervjuguide som användes under samtliga intervjuer hittas under Bilaga 1.

I skrivande stund pågår en pandemi (Corona-virus) och i syfte att minska smittspridning och ta hänsyn till informanternas trygghet sker samtliga intervjuer via Zoom. Efter att informanterna tackat ja till att delta i studien mottog de en Zoom-länk som de klickade på för att påbörja intervjun. Vid avtalad tid möttes vi i Zoom. Jag hälsade informanten välkommen och frågade om hon ville säga något innan jag gick igenom de forskningsetiska principerna. Sedan frågade jag om informantens bakgrund och skrev upp svaren i ett dokument. Därefter gav jag informanten möjlighet att inte synas i bild genom ”stop-video-funktion” och sedan började jag inspelningen. Samtliga informanter ville vara med i bild. Inom den semistrukturerade intervjun är det vanligt att följdfrågor ställs och ibland exemplifieras frågorna vid oklarheter. Jag valde dock att i samtliga intervjuer upprepa frågan vid osäkerhet och var relativt sparsam med följdfrågor och exempel. Detta gjordes i syfte att ge så mycket tolkningsutrymme som möjligt till informanterna för att inte påverka deras utsaga. Samtliga intervjuer utfördes i hemlik miljö och informanterna talade på ett ledigt sätt. Detta kan tyda på att informanterna upplevdes trygga i situationen. Samtalstonen i intervjuerna kan beskrivas som informell men med ett formulerat syfte att få veta så mycket som möjligt om informantens syn på omsorg i relation till förskollärarprogrammet. Kvale och Brinkmann (2009) kunskapsbidrag om forskningsintervjun har fungerat som ett fundament

inför samtliga intervjuer. I likhet med ovanstående författare har jag tillskrivit informanten en roll som medforskare i studien där vi tillsammans försöker producera kunskap om begreppet omsorg. Självfallet är det enbart känslan av ett gemensamt mål som eftersträvas - informantens reella utsaga är det enda som är relevant för studiens resultat.

# Dataanalys

I detta avsnitt presenteras studiens tillvägagångssätt för analys av insamlad data. Tidigare delar har beskrivit diskursanalysens teoretiska grund. I följande del fokuseras diskursanalysen som ett verktyg för att bearbeta data. David och Sutton (2016) poängterar att analysprocessen påbörjas redan, om än i relativt liten utsträckning, då vi lyssnar till inspelningen av intervjun. Både när vi lyssnar till informanternas utsagor såväl som transkriberar dessa sker en form av tolkning och urval som kan förstås som en komponent av analys. I den kvalitativa analysprocessen är det vanligt att försöka kategorisera insamlad data i olika teman i syfte att göra insamlad data hanterbar inför tolkningsprocessen. Det är vanligt förekommande att räkna antal kategorier i syfte att fastställa mängden tillhörande ett övergripande tema. Detta förfaringssätt kan tolkas som en kvantifiering och reducering av den sociala verkligheten i syfte att vinna respekt. Diskursanalytiker motsätter sig ofta kvantitativt präglade analysformer där mening reduceras till mått och föredrar mer diskursiva analysformer. Fairclough (1992, 2010) diskursanalytiska verktygslåda tillhör de mer diskursiva analysmodellerna och innehåller en mycket riklig uppsättning av begrepp för analys av texter. Att göra ett urval av dessa diskursanalytiska verktyg blir därmed nödvändigt (Boréus & Bergström, 2018).

## Diskursanalys

Den diskursanalytiska metoden som används för att analysera texters implicita innebörd och rådande diskurser är Fairclough tredimensionella modell. I analysen åtskiljs dimensionerna *text, diskursiv praktik* och *social praktik*. Ovanstående tredimensionella modell kan förstås som ett tvärvetenskapligt analysverktyg vars traditioner emanerar från lingvistik och mikro- respektive makrosociologi (Fairclough, 1992). Winther Jørgensen och Phillips (2000) förklarar den tredimensionella modellen som en analytisk ram med olika rutor som utgör olika dimensioner. Den största rutan utgör *social praktik*, rutan längre in är *diskursiv praktik* och rutan längst in består av *text*. Samtliga dimensioner är beroende av varandra. I analys av *text* analyseras textens egenskaper såsom grammatik, vokabulär och hur olika genrer och diskurser konstrueras i ett lingvistiskt satssammanhang. Texten i studiens sammanhang utgörs av informanternas utsagor. Semiotiska handlingar är ofta relaterade till sociala praktiker genom diskursordningar. Hur något talas om i en viss kontext (*diskurs*) påverkar innehållet i texten. Samtidigt påverkar *genren* (konventioner för textkonsumtion- respektive produktion) textstrukturen. *Stil* kan förstås som interpersonella drag i texten. Stil, genre och diskurser utgör diskursordningar som kan påverka sociala praktiker (Boréus & Bergström, 2018). Winther Jørgensen och Phillips (2000) menar att diskursordningen tillsammans med den kommunikativa händelsen är central i diskursanalys. I denna studie utgörs den kommunikativa händelsen av intervju med förskollärarstudenter. Inom denna kommunikativa händelse kan en analys av text, diskursiv praktik och social praktik genomföras. Centralt i diskursanalysen är att analysera relationen mellan språkbruk och dess konsekvenser för den sociala praktiken. Den sociala praktiken kan inte enbart analyseras med diskursanalys då den består av både diskursiva och icke-diskursiva element. För en bredare analys av den sociala praktiken krävs en kompletterande teori. I denna studie används socialkonstruktionistiskt perspektiv för den del av analysen (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Som tidigare nämnts erbjuder den tredimensionella modellen en enorm verktygslåda för att analysera data. I följande text presenteras ett axplock av analytiska verktyg.

### Analys av dimensionen text

Vid analys av dimensionen *text* kan en *metafor* urskiljas genom att ifrågasätta om ordets bokstavliga betydelse hör hemma i textens sammanhang. Begreppsliga metaforer är gemensamma uppfattningar i en språkgemenskap där ett fenomen görs begripligt i termer av något annat. Därigenom görs ett försök att analysera de metaforiska uttryck som tycks uttrycka samma fenomen (Boréus & Bergström, 2018). *Transitivitet* och *modalitet* är två viktiga grammatiska element. Inom transitivitet fokuseras hur händelser anknyter till objekt och subjekt. En framställningsform där agenten för handlingen får en passiv roll har låg transitivitet. Användandet av *jag* istället för *man* gällande *ansvar* kan exempelvis tyda på högre transitivitet. Modalitet beskriver det *sätt* som textförfattaren förbinder sig med ett påstående. Även i vilken grad av instämmande (affinitet) som finns i en sats fokuseras. Val av modalitet leder till konsekvenser för diskurskonstruktion gällande sociala relationer och kunskap- och betydelsesystem. Till exempel kan ”Omsorg nås genom kramar” tyda på högre modalitet är ”Omsorg kan kanske nås genom kramar” (lägre modalitet). *Hedges* dämpar påståendet i satsen och ord som ”lite” och ”liksom” uttrycker låg affinitet. *Etos* kan analyseras genom att se hur olika typer av identiteter konstrueras i texten (Fairclough, 1992).

### Analys av dimensionen diskursiv praktik

Den diskursiva praktiken analyseras genom att undersöka de förhållanden som råder där texten produceras och konsumeras. Textproducenterna kanske använder befintliga diskurser och genrer då de själva skapar en text. Dessa diskurser och genrer påverkar troligen även hur konsumenten tolkar texten. Här aktualiseras begreppen *interdiskursitivitet* och *intertextualitet*. Interdiskursitivitet kan förstås som den artikulering som äger rum inom och mellan olika diskursordningar och hur olika diskurser förhåller sig till varandra. Diskursiva praktiker där flertal olika diskurstyper blandas kan tolkas som en hög grad av interdiskursitivitet vilket tyder på förändring. Tvärtom tyder låg grad av interdiskursitivitet på en reproduktion av befintlig diskurs. Intertextualitet kan förstås som texten och historiens inverkan på varandra. Texter skrivs utifrån tidigare texter vilket förändrar historien. Då historien förändras påverkas även texten. Dessa förändringar kan dock inskränkas av maktrelationer som begränsar aktörers åtkomst till vissa diskurser (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Fairclough (1992) beskriver *manifest intertextualitet* som en gråzon mellan text och diskursiv praktik. Här analyseras hur andra texter relateras till i konstruktionen av textförfattarens text och på vilket sätt. Exempelvis kan textförfattaren relatera till lärandeteorier eller läroplaner i skapandet av sin text.

### Analys av dimensionen social praktik

Tidigare dimensioner för analys har erbjudit relativt tydliga verktyg för att analysera text och diskursiv praktik. Analysen av den sociala praktiken särskiljer sig i jämförelse med de andra dimensionerna då de verktyg som erbjuds snarare tar formen som diffusa guidelinjer. Det generella målet i analysen är att specificera varför den diskursiva praktiken ser ut som den gör och dess effekter på den sociala praktiken (Fairclough, 1992). Inom dimensionen sammanflätas handlingar och samhälleliga strukturer ihop. Strukturerna är kopplade till makt och sociala praktiker och kan öppna respektive stänga möjligheter till inflytande (Boréus & Bergström, 2018).

Begreppet *ideologi* kan enligt Fairclough (1992) inom analys av social praktik tolkas som en konstruktion av den fysiska världen, sociala- relationer och identiteter. Dessa konstruktioner innehåller meningsfulla diskursiva praktiker som understödjer produktion, reproduktion och förändring av makten. Språk och andra symboliska former kan bibehålla de dominerande förhållandena på

exempelvis en institution. Ideologier som innehåller diskursiva praktiker som upplevs som naturliga och förnuftiga har störst chans att vidmakthålla det dominerande styret. Begreppet *hegemoni* kan i denna kontext förstås som ett dominerande ledarskap som påverkar ekonomiska-, politiska-, kulturella- och ideologiska delar av samhället. Det handlar dock inte om att dominera underordnade klasser utan mer om att integrera och bygga allianser. En hegemonisk kamp inkluderar bland annat utbildningsinstitutioner där möjliga olikvärdiga nivåer förekommer. I relation till studien aktualiseras hur diskurser inom förskollärarprogrammet brottas med varandra för att nå hegemoni (Fairclough, 1992). Som tidigare nämnts behövs en kompletterande teori i analys av den sociala praktiken. I de fall som Fairclough (1992) analys är otillräcklig kommer den kompletteras med ett socialkonstruktionistiskt perspektiv. Perspektivet åsyftar att vinna kunskap om informanternas konstruktion av omsorg inom förskollärarprogrammet (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

## Tillförlitlighet och trovärdighet

Inom kvantitativ forskning används kvalitetskriteriet validitet där *valid* betyder *giltig*. Motsvarigheten av validitet inom den kvalitativa forskningen är *tillförlitlighet*. Centrala frågor beträffande tillförlitligheten i förestående studie är om metoden undersöker vad den är ämnad att undersöka (Kvale & Brinkmann, 2009).

Ett exempel på en kritisk reflektion om en fråga gällande tillförlitlighet som uppmärksammats i studien gäller de kursplaner med lärandemål för kursen (se bilaga 2). Utifrån kurserna har jag sökt fram kursplanerna för att se om begreppet omsorg finns med i målen. Kursplanerna är reviderade sedan studenterna läste vissa kurser och samtliga kursplaner i studien är från 2020. Däremot är examensmålen för förskollärarstudenterna som tar sin examen inom ett år från skrivande stund detsamma. En fråga ur intervjuguiden har utgått från examensmålet gällande omsorg i förskolan (se bilaga 1, fråga 5). Examensmålet är i skrivande stund aktuellt för de studenter som studien omfattar. Om studiens inriktning hade varit att jämföra kursmålen i kursplanerna med studenternas kunskaper, färdigheter och förmågor så hade uppdaterade kursplaner varit oerhört essentiella. I denna studie fungerar de dock mer som en vägvisare för att ge en generell uppfattning av de olika kursernas innehåll i relation till begreppet omsorg.

Inom diskursanalysen ses informanternas utsagor som kontextuellt bundna och målet med texten är inte att söka mening utan själva texten utgör målet (Kvale & Brinkmann, 2009). Därav åsyftar inte intervjuguidens frågor att djupt penetrera hur informanternas erfar omsorg utan snarare att öppna upp en konversation om omsorg där informanternas tal sedan analyseras utifrån en diskursanalytisk metod. Då intervjuguiden utformades studerades frågorna noggrant i syftet att själva frågorna inte skulle leda in informanternas en viss diskurs om omsorg. En tänkbar konsekvens av förfarandet är att intervjuguidens frågor kan upplevas som begränsade.

Allwood och Erikson (2017) lyfter några viktiga exempel på kriterier för kvalitativ forskning. Resultaten i studier ska vara *trovärdiga* (credibility), att *lita på* (dependability) och vara möjliga att *bekräfta* (confirmability). Forskningsmetoderna ska vara noggrant valda och tillämpbara för att svara på forskningsfrågorna. Ovanstående kriterier fungerar i denna studie som riktlinjer men är för otydligt formulerade för att vara direkt applicerbara. Kvale & Brinkmann (2009) framhåller begreppet *hantverksvaliditet* som betyder att studien är ordentligt utförd. En annan aspekt av tillförlitlighet som lyfts är att resultaten ska verka rimliga för folk i allmänhet, forskare inom området, och harmonisera med det sunda förnuftet. Sedan studiens början har jag haft ambitionen att utföra samtliga steg i processen på ett så vetenskapligt stringent sätt som möjligt. Allwood och Erikson (2017) nämner begreppet *intern koherens* vilket kan förstås som att resonemang som presenteras ska överensstämma med studiens andra delar och därmed inte internt motsäga varandra. I litteraturgenomgången av

tidigare forskning var jag väldigt noggrann med att primärt välja forskning av kvalitativt slag med en liknande ontologisk- och epistemologisk grund som min studie vilar på. Dessutom granskades forskningens resultat flera gånger för att se om jag tolkat dessa rätt. I enlighet med Kvale och Brinkmann (2009) råd om tillförlitlighet och trovärdighet har jag noggrant läst igenom intervjuguiden i syfte att korrigera eventuellt ledande frågor. Till samtliga informanter ställdes inga följdfrågor som kan tänkas påverka informanternas utsagor åt något håll. Att ställa följdfrågor är inget som bör undvikas i den kvalitativa forskningsintervjun. Men i denna studies diskursanalytiska inriktning kan empiriskt data påvisa en diskurs som inte existerat utan intervjuarens påverkan genom följdfrågor. I studien har jag försökt vara så tydlig som möjligt med hur teori används för att besvara studiens forskningsfrågor. Jag har även haft en stark ambition att beskriva hur Fairclough diskursanalys har använts som metod i förestående studie. Resultatdelen innehåller stora utdrag av informanternas utsagor vilket av läsaren kan upplevas som ”tung”. Syftet att utsagorna tar upp en stor plats i resultatet är att jag ville lyfta fram deras röster i studiens men också möjliggöra för alternativa tolkningar för läsaren. Jag har noggrant sett över de tolkningar jag gjort utifrån empirin och kommunicerat dessa med min handledare för att se om de verkat rimliga även ur hennes perspektiv.

Inom kvalitativa studier (som denna) där diskursteori och socialkonstruktionism utgör grunden ses informanten som en aktiv aktör som deltar i olika processer. Vi förvänta oss att resultaten är relationellt beroende och kommer variera över tid, därmed kan inte samma resultat nås genom att genomföra studien på samma sätt (Trost, 2010). I ett försök att beskriva trovärdighet i relation till kvalitativa studier poängterar Boréus och Bergström (2018) att det är essentiellt att eftersträva noggrannhet genom hela forskningsprocessen. I denna studie har jag varit väldigt noggrann med att majoriteten av den använda litteraturen ska vara referee-granskad. Jag har också vid upprepade tillfällen kontrollerat att mina tolkningar av forskningresultat inom *tidigare forskning* förefaller riktiga. Detta har gjorts i syfte att i så hög grad som möjligt undvika felkällor. Johannessen, Tufte och Christoffersen (2020) menar att ett sätt att höja studiens trovärdighet inom kvalitativ forskning är att ge läsaren en ingående beskrivning. Vilken kontext är studien utförd i och kan läsaren ta del av tillvägagångssätt i forskningsprocessen. Läsaren ska ges möjlighet att spåra dokumentation som anknyter till processen. I denna studie presenteras bilagor som visar olika dokument som informanter tagit del av liksom vilken kontext de verkar inom (studiegång och kursmål presenteras).

## Generaliserbarhet

Begreppet generaliserbarhet är i sin traditionella definition inte relevant för denna studie. Informanternas utsagor i denna kvalitativa studie kan inte påstås vara representativa för en population. Inom kvalitativ forskning generaliseras resultaten till den teori som används snarare än till befolkning. De teoretiska slutsatsernas kvalité kan utgöra ett underlag för bedömning av generaliserbarheten i kvalitativa studier (Bryman, 2018). Williams (2000, s. 215) sällar sig till den skara forskare som menar att *måttliga generaliseringar* kan göras (och görs ofta) inom kvalitativ forskning. Olika synvinklar av den inriktning en kvalitativ studie har kan ”betraktas som exempel på en bredare uppsättning av identifierbara drag”. Ett resultat från en grupp med identifierbara drag kan därmed jämföras med andra grupper med liknande drag. Det är med den definitionen möjligt att anta att en måttlig generalisering kan göras utifrån resultaten i denna studie. En omsorgsdiskurs som existerar hos en grupp förskollärarstudenter i denna studie kan rimligtvis existera hos en liknande grupp på ett annat svenskt förskollärarprogram. Det bör poängteras att bara för att måttliga generaliseringar inte är omöjliga inom kvalitativ forskning så är de av ett mycket begränsat slag i jämförelse med statistisk generalisering (Bryman, 2018). Johannessen m.fl. (2020) förklarar att begreppet generalisering associeras med kvantitativa studier och statistisk generalisering. Att generera viss kunskap som sedan går att tillämpa i andra liknande miljöer beskrivs som *överföring av kunskap.* Överförbarhet kan också tolkas vara synonymt med en studies allmängiltighet. Om den kvalitativa studien klarar av att upprätta

beskrivningar, tolkningar, begrepp och förklaringar som är allmängiltiga på andra områden kan resultaten tolkas som att en överföring av kunskap är möjlig. Jag vill med ovanstående text främst problematisera innebörden av begreppet generaliserbarhet i relation till kvalitativa studier generellt. Det görs därmed inga större anspråk på att föreliggande studie skulle kunna generaliseras i någon större utsträckning oavsett definition.

## Etiska ställningstaganden

I följande stycke presenteras de etiska ställningstaganden som gjorts i denna studie. Alla förskollärarstudenter som hade mindre än ett år kvar på sin utbildning i Göteborg fick en inbjudan att delta i studien på anslagstavlan på Canvas. Då de kontaktade mig skickade jag ut ett missivbrev (se bilaga 4) innehållande bland annat information om de forskningsetiska principerna. Vid samtliga intervjuers början upprepade jag muntligt *forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2007). Dessa principer fungerar som grund och rättesnöre för föreliggande studie. I intervjuguiden (bilaga 1) presenteras vilken information som informanterna fick och dess ordningsföljd. Bryman (2018) beskriver kortfattat att frågor kring frivillighet, integritet, konfidentialitet och anonymitet gäller personerna som är involverade i studien. De forskningsetiska principer som gäller för svensk forskning är *informations-, samtyckes-, konfidentialitets-* och *nyttjandekravet*. Informationskravet går ut på att informera informanten om dess uppgift i studien, att deltagande är frivilligt och att de när som helst har rätt att avbryta sin medverkan i studien. Samtyckeskravet beskriver att medverkande i studien (informanten i detta fall) ger sitt samtycke till att delta i studien. Konfidentialitetskravet redogör för att de uppgifter som forskaren får ta del av ska ges konfidentialitet och personuppgifter ska bevaras på ett sätt så obehöriga inte har tillträde. Nyttjandekravet går ut på att de insamlade uppgifterna som berör de medverkande individerna enbart får användas för forskningsändamål (Vetenskapsrådet, 2007). Den bakgrundinformation som jag fick om informanterna åsyftade att belysa samband mellan utbildningsbakgrund och olika diskurser. Personlig information, såsom informanternas riktiga namn, raderades när transkriberingsprocessen var klar och har i resultatdelen fingerade namn. I relation till konfidentialitetskravet har jag informerat informanterna att deras uppgifter och utsagor är anonyma och inte kan härledas till dem personligen. Däremot så har jag gentemot informanterna tydliggjort att studiens läsare förstår att deltagarna i studien läser ordinarie studiegång på förskollärarprogrammet i Göteborg och har mindre än ett år kvar till examen. Det har varit nödvändigt att redogöra för förskollärarprogrammets kurser och studiegång för studien. Ämnet uppfattas troligtvis inte av gemeneman som kontroversiellt och därmed behöver inte informanterna garanteras anonymitet i större utsträckning än det som beskrivits ovan. Ett annat etiskt ställningstagande gäller direkta citat från en intervju som presenteras i resultatdelen. Utifrån ett diskursanalytiskt perspektiv är det av stor vikt att återge texten från intervjun på ett korrekt sätt. Detta möjliggör en diskursanalytisk tolkning av texten på ett adekvat vis. Samtidigt som verbala tics såsom ”öh” och ”liksom” kan vara viktiga i kontexten kan en exakt skriftlig återgivning av rådata tendera att framställa informanterna som korkade. I relation till ovanstående har jag noggrant försökt att särskilja vad som kan tolkas som en del av en diskurs och vad som inte hör till kontexten (Bryman, 2018).

# Resultat

I följande del presenteras studiens resultat där samtliga informanters utsagor har analyserats och tolkats. Utsagorna har analyserats som en text där textförfattaren är synonymt med informanten. Speciellt fokus har lagts på de delar av empirin som är relevanta för studiens syfte- och frågeställningar. Diskurserna som framträtt i analyserna av texterna har givits namn som strävar efter att representera dess innebörd på ett koncist vis. Sex diskurser har analyserats fram och getts nedanstående namn.

- *Omsorg som att värna om någon*
- *Omsorgslärande sker i praktiken*
- *Universitetsdiskursen med fokus på lärande*
- *Den naturliga omsorgen*
- *EduCare*
- *Fostransdimensionen av omsorg*

## Definition av omsorg i förskolan

I detta avsnitt presenteras informanternas definition av omsorg i förskolan. Avsnittet kommer i jämförelse med senare delar att i något mindre utsträckning fokusera på en kritisk diskursanalys då en definition av omsorg också åsyftar att söka mening i hur informanterna socialt konstruerar begreppet. Denna definition kommer senare fungera som en grund för fortsatt diskursanalytiskt angreppssätt. Utifrån en analys av informanternas utsagor framträder diskursen *Omsorg som att värna om någon.* Diskursen innefattar både omsorg i praktiska rutinsituationer (blöjbyte, gå på toa, måltid etcetera) likaväl relationell omsorg såsom förskollärares ansvar för att värna om barns trivsel, trygghet och relation till kompisar.

Anna och Frida definierar omsorg i förskolan på följande vis:

> *Omsorgsmässigt i form av trygghet, utveckla identitet, få barn att utveckla självkänsla, tröst, byta blöja, matsituationer. Det här ansvaret med att vi som lärare och anställda har ansvar för någon annans barn. Och för att vi ansvarar för att barnet ska trivas och växa i sig själv och forma sin identitet. Vara mätt och glad och känna att det är en trygg plats att vara.* (Anna)

> *Det är ganska brett, skulle jag först och främst säga. Och skulle säga att det är en av två delar inom förskoleverksamheten. Om man skulle kunde dela upp det i två olika delar så är det det pedagogiska och omsorgsdelen. […] omsorgsdelen är väl mer då den här tryggheten för barnen i förskolan, att man liksom, ja men både dom här behoven av mat och ja, vad man nu har för behov. Mat och gå på toa och allt vad det är och sen även få vara trygg och bli lyssnad på och dom behoven. Så det är väl en omsorg om att se barnen. Och bemöta dom som individer. Så som dom är. På ett omsorgsfullt sätt.* (Frida)

Även Jasmine definierar omsorg i förskolan på liknande sätt men tillägger även vikten av att skapa stimulerande aktiviteter och att det finns en omsorg i hur miljön organiseras:

> *Omsorg i förskolan […] enligt läroplanen så är det att man ska vara där och man ska stimulera barnens kreativitet och nyfikenhet och öka sin självkänsla och sen ska ju utbildningen ska präglas av omsorg om barnens välbefinnande. Trygghet är i fokus och att de ska bli tillfredsställda och så. […] jag själv tycker att omsorg handlar om hur man gör det som barnen behöver, som blöjbyte, se till att dom äter[…] att dom får stimulans att de är ute och rör sig och man gör saker när man är inne att man inte, om man delar upp dom i olika grupper så att miljön blir lugnare.* (Jasmine)

Louise beskriver att omsorg kan vara mer än typiska omsorgssituationer:

> *[… ] jag tänker väl att omsorg är hur vi möter barnen. Hur vi tar hand dom. Det vara allt ifrån omsorgssituationer som är uttalade som blöjbyte men också tänker att omsorg kan vara när om barnen är ledsna, hur vi väljer att trösta dom. Det är också omsorg. Alltså, enligt mig. För jag tänker att det inte bara behöver vara i dom här ”nursing situations” där man uttalat tar hand om dom. Utan att det även kan vara när man läser böcker och hur man är att förhållningssättet till barnen. Kan också vara omsorg tänker jag. Men det är väl främst hur man är mot barnen i situationer där dom kanske behöver trygghet och närhet.* (Louise)

Enligt Miriams definition så har omsorg i förskolan olika nivåer. Förutom basala omsorgsuppgifter är det även förskollärarens uppgift att omsorgen ska leda till personlig utveckling och ett lärande om livet:

> *[… ] omsorg för mig har olika nivåer. Att vi pedagoger ska tänka på alla nivåer. Så det första för mig är: ta hand om barnen. […]Så att den omsorgen leder till personlig utveckling. […] jag visar barnen att du är värdefull människa som jag ska ta hand om. Men för att ta hand om dig, det betyder inte att om du bara har en snorig näsa eller du bara är lite ledsen att jag tar hand om dig, nej. Jag är här att hjälpa dig att utvecklas som en person. Att planera någon undervisning som är värdefull att lära sig något om livet, är också en del av omsorg.* (Miriam)

Shirin definierar omsorg i förskolan som att tillfredsställa barnens basala behov men också som att skapa goda relationer i gruppen. Shirins innebörd av omsorg sträcker sig längre än att ta hand om barnen och uttrycks i följande citat:

> *[… ] jag tänker dels på omsorg om basala behov och tillgodose dom. […] trygghet och omsorg om individen. Att man visar att man bryr sig om individerna och vill deras bästa. […] trygghet och att skapa goda relationer med alla individer i gruppen. För att därifrån våga utvecklas eller våga. […] omsorg om föremål eller omsorg om miljön. Omsorg om naturen. […] att som vuxen ta vara på lokaler och tänka lite hållbart som på det sättet att man tar hand om sina saker men även att involvera barnen i det. Så jag tänker både omsorg mellan människor men också det som finns runt omkring oss.* (Shirin)

## Analys av diskursiv praktik

Utifrån en analys av dimensionen diskursiv praktik dominerar diskursen *Omsorg som att värna om någon*. Omsorg i praktiska rutinsituationer (som till exempel blöjbyte) blandas i informanternas exempel med den mer relationellt präglade omsorgen såsom trivsel och relation till kompisar. Omsorg definieras explicit som ”ganska brett” (Frida) och innefattar ”olika nivåer” (Miriam). Förskollärarens komplexa omsorgsuppdrag synliggörs i formuleringarna ”har ansvar för någon annans barn” (Anna); ”hur man gör det som barnen behöver” (Jasmine); ”att den omsorgen leder till personlig utveckling” (Miriam) och ”att skapa goda relationer med alla individer i gruppen” (Shirin). Även om innehåll som kan kopplas till diskursen *Omsorg som att värna om någon* dominerar i ovanstående texter existerar ett innehåll som kan tolkas tillhöra periferin av diskursen samt en annan diskurs också. I periferin av *Omsorg som att värna om någon* menar informanterna att omsorg kan vara miljöns betydelse (Jasmine), bokläsning (Louise) och materiell hållbarhet (Shirin). Frida beskriver att förskoleverksamheten består av ”det pedagogiska och omsorgsdelen” vilket kan tolkas som en stark kontrast till *EduCare*- diskursen där omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet. Miriams formulering: ”planera någon undervisning som är värdefull att lära sig något om livet, är också en del av omsorg” kan däremot tolkas vara en del av *EduCare*-diskursen. Begreppet *undervisning* är relativt nytt i förskolans kontext och därför kan Miriams definition av omsorg tolkas ha en viss grad av intertextualitet. Det finns i ovanstående texter endast ett exempel på manifest intertextualitet. Jasmine hänvisar i början av sin omsorgsdefinition till förskolans läroplan. Därefter formulerar hon ”jag själv tycker” vilket kan tolkas som att det råder en diskrepans mellan läroplanens definition och hennes

egen. Sammanfattningsvis kan analysen av den diskursiva praktiken i ovanstående texter tolkas innehålla en omsorgsdefinition som genomsyras av diskursen *Omsorg som att värna om någon*. *EduCare*-diskursen är närvarande i vissa fall men utgör inget större hot mot rådande diskursordning. Samtliga informanters omsorgsdefinitioner kan därmed sägas ha en låg grad av interdiskursivitet. Även intertextualitet kan anses vara låg då det är svårt att härröra informanternas utsagor till tidigare implicita- respektive explicita texter (manifest intertextualitet).

## Analys av text

En analys av dimensionen text påvisar att informanternas texter generellt har en hög grad av transitivitet. Detta kan ses genom att informanterna använder ”vi” och ”som vuxen” (Shirin) vilket tyder på att de tillsammans ansvarar för något eller någon och därmed inte lägger ansvaret på någon annan. Agenterna får en aktiv roll då de tydligt förbinder sig till handlingen. Den höga nivån av transitivitet ses i Anna, Louise, Miriam och Shirins text. I två av dessa texter erhålls, tillsammans med hög transitivitet, högre ethos genom att placera ”vi” i relation till en yrkesposition såsom ”vi som lärare” (Anna); ”vi pedagoger” (Miriam). Informanternas texter pendlar mellan att använda objektiv- respektive subjektiv modalitet där den subjektiva formen dominerar något. Affiniteten, som beskriver i vilken grad textförfattarna instämmer med påståendet, är generellt hög i ovanstående citat. Fridas text särskiljer sig med en låg grad av affinitet där hedges såsom ”väl”, ”ganska” och ”liksom” dämpar påståendena. Formuleringarna ”vad man nu har för behov” och ”allt vad det är” kan tolkas som en upplevd svårighet att definiera och konkret exemplifiera omsorg i förskolan som av Frida beskrivs som ”ganska brett”. Det kan också tolkas som en insikt om att mottagaren förstår vad omsorg i förskolan innebär. Affiniteten är generellt hög i samtliga texter då begrepp som *kreativitet, självkänsla* och *personlig utveckling* nämns. Då konkreta exempel på omsorg i förskoleverksamheten nämns såsom *blöjbyte* och *tröst* används i större utsträckning subjektiv modalitet och affiniteten tenderar vid dessa tillfällen att sänkas något.

## Analys av social praktik

I följande text analyseras informanternas citat utifrån dimensionen *social praktik*. Den låga grad av interdiskursitivitet i informanternas definition av omsorg i förskolan tyder på att den existerande breda definitionen kommer att reproduceras och inte leda till någon sociokulturell förändring. Texterna har hög transitivitet och informanterna tar därmed ansvar för sina påståenden i stor utsträckning. Informanternas omsorgsdefinitioner tyder sammanlagt på ett komplext, omfattade och mångfacetterat uppdrag som de ska ansvara för. De talar om det förpliktigande omsorgsuppdraget i förskolan med stor självsäkerhet. Osäkerheten ökar dock något när informanterna exemplifierar konkreta omsorgssysslor i förskoleverksamheten. Informanternas definitioner innehåller formuleringar som kan tolkas härröra från politiska dokument såsom förskolans läroplan (Skolverket, 2018b) men även präglad av universitetets ideologi. Trots att det kan förefalla sig rimligt att informanternas definition influerats av politiska- och ideologiska faktorer får detta inga större konsekvenser för diskursordningen. Användning subjektiv modalitet kan förstås som att affiniteten uttrycks i direkt relation till informantens personliga åsikt. Gällande objektiv modalitet är det svårt att veta om informanten projicerar sin egen åsikt som ett universellt perspektiv eller om den härrör från ett annat sammanhang. Användningen av objektiv modalitet indikerar på att olika former av makt är involverad. Det finns inga tydliga indikationer på att informanterna ger uttryck för någon annans perspektiv då de definierar omsorg i förskolan. Jasmine hänvisar i början av sin omsorgsdefinition till förskolans läroplan för att sedan framhålla vad hon själv tycker. Det existerar ingen större skillnad i innebörden då Jasmine refererar till läroplanen respektive då hon uttrycker sin egen åsikt. Den subjektiva- respektive objektiva modaliteten blandas inom citaten oproblematiskt. Det går därmed inte tydligt att urskilja hur

makt i form av styrdokument eller universitetet som institution kan ha påverkat informanternas omsorgsdefinitioner. Sammanfattningsvis tyder ovanstående att en diskursiv kamp om omsorgsdefinitionen uteblir. Trots att omsorgsdefinitionerna tyder på ett mångfacetterat diffust och nästintill omänskligt uppdrag reproduceras diskursen *Omsorg som att värna om någon*. Uteblivandet av en diskursiv kamp om omsorgsdefinitionens innebörd tyder på att den sociala praktiken förblir oförändrad.

## Omsorgslärande på förskollärarprogrammet

I följande avsnitt redovisas informanternas uppfattning om vad de har lärt sig om omsorg på förskollärarprogrammet. Först presenteras informanternas citat för att sedan analyseras utifrån dimensionerna *diskursiv praktik, text* och *social praktik*.

> *Ja jag tycker det är väldigt lite. Just omsorgsfrågan. Vi har väl haft några kurser men då är det ofta i samband med lek och omsorg och sådär. Men det som är liksom fokuset, vad jag har känt i de här 3,5 åren, är våran lärande- och undervisningsposition. Hur vi lär barn och undervisar barn och sällan det här allt runt omkring. […] runt omkring; tömma en diskmaskin, matsituationen, städa, plocka, trösta, byta blöja. […] sånt runt omkring, städa och plockande som också jag tycker är omsorg. Det är ganska typ såhär men lite så här som ett slag i ansiktet, hur mycket det egentligen är. Så det hade jag velat haft mer […] […] kopplat till omsorg så är det mycket om till exempel om barns eget integritet och identitet. Lite det här med vem ska byta blöjan och då märker man att barnet tryggt och bekvämt till exempel. […] om man bara läste utbildningen att det inte var ens arbetsuppgift att byta blöja. För det ska barnskötarna göra. Lite det är inställningen när man läser i böckerna typ.* (Anna)

I likhet med Anna anser även Frida att omsorgen har en marginaliserad position på förskollärarprogrammet:

> *Jag skulle ändå säga att det är mest fokus på det pedagogiska i förskollärarutbildningen och att omsorgsdelen är lite förgivettagande kanske […] Jag vet inte, jag upplever inte att vi lärt oss något specifikt om omsorg. […] Det är mer att det ingår i allt annat i förskolan. När man har, om man gör olika pedagogiska aktiviteter med barnen till exempel att omsorgsdelen är en viktig del. Det här med tryggheten. Och grundläggande behov hos barn, som alltid ska tillgodoses. Men inget så här specifikt som jag kommer på just nu. Att omsorg är en helhet av allting liksom. […] Men jag skulle nog ändå säga att just omsorgsdelen är nog ganska lik så som det var innan jag började plugga då. […] Som man hör många om förskollärararyrket att det bara är att passa barn och det är väl omsorgstänkande liksom kring förskolan. Och jag tror att mycket i förskollärarutbildningen och yrket så vill man fokusera lite mer på det pedagogiska för att höja yrkesstatusen kanske. Och då kanske den här omsorgsdelen dels tas förgivet och även undansätts liksom för att det inte anses lika professionellt* (Frida)

Jasmine upplever att ämnet omsorg genomsyrar förskollärarprogrammets innehåll och ger följande exempel:

> […] *nyckelbegreppet i hela utbildningen att man jobbar så kreativt och så mycket med att just barnen ska känna sig betydelsefulla, uppmärksammade och dom ska växa och dom. Allt det är väldigt mycket liksom, hur dom liksom ska kunna växa till bättre samhälls-, att de ska kunna fungera i samhället […] Ett barn kanske känner att den behöver men jag som förskollärare ser att barnet behöver det här och det här liksom. Så att det är två olika sätt att se på. Sen läroplanen pratar ju om omsorg, sen har vi ju barnkonventionen, sen har vi ju många olika ställen där omsorg kommer*

*in. Jag tycker det är något som genomsyrar mycket och att man ska sätta fokus på barn […]* (Jasmine)

Louise beskriver att förskollärarprogrammet har lärt henne att omsorg ska vara en del av en helhet i förskolans verksamhet:

*Nä men vi har väl haft mycket lärande, utbildning, omsorg ska vara liksom hand i hand. Och att, ja men att det förr var mycket barnskötarna som skulle fokusera på omsorgsbiten och förskollärarna som skulle fokusera på utbildningen. Absolut till viss del är det ju vårt uppdrag som förskollärare att ansvara för undervisning och se till att den bedrivs men det är ju inte vi som ska bedriva den fullt ut. Och mycket det här att omsorg inte bara är att byta blöja, att duka bord att ta alla dom bitarna utan att omsorg är så mycket mer. Och att det är viktigt i undervisningen också att det, jag tänker på det här att de ska gå som en helhet: har jag en matematiksituation och det är några barn som inte klarar av det så genom att jag stöttar och vägleder dom så blir ju det liksom omsorg. Så det har varit mycket det här att precis som lek och lärande, man ska inte se det som separata begrepp utan dom begreppen som vi har med oss i läroplanen och som vi har med oss sen tidigare erfarenheter bildar en helhet tillsammans. […] att tolka läroplanens mål utan att fördela arbetssysslor eller vad man ska säga.* (Louise)

Miriam beskriver en kurs på förskollärarprogrammet där omsorgsbegreppet var centralt:

*[…] var väldigt väldigt lärorik kurs. Eftersom ordet omsorg säger att, ta hand om, för mig, jag uppfattade det först att det ta hand om någon person. I någon vanlig situation. Efter att jag gått igenom utbildningen och den speciella kurs som vi har läst och har jobbat lite vid sidan av studier. Nu vet jag att omsorg inte bara är ta hand om, att göra något som leder till något nytt, någon utveckling. Att vi är där som förebilder att visa hur värdefulla de är som typ kommande generation eller som människor som ska ta hand om livet och ta hand om samhället. Så vad vi gör, att visa att dom är värdefulla och kan lära sig vi är värdefulla och vi ska göra något åt någon annan, i nästa steget. I nästa generationen. […] något som jag tycker mig sakna i hela programmet är akuta ärenden i omsorg. Som vi har ingen speciell kurs för den. Om något farligt eller akut händer i förskolan vi har ingen kunskap om den.* (Miriam)

Shirin beskriver en kurs där de pratade om omsorg i form av ett vidgat omsorgsbegrepp:

*Och ett vidgat omsorgsbegrepp och det öppnade upp ögonen för att man inte helt och hållet kan dela upp det. Antingen omsorg eller lärande. Eller, utan att jag tror att dom är beroende av varandra. […] omsorgen är den som är någon sorts utgångspunkt för resten av verksamheten och sådär. […] men ibland kanske det känns som att den biten faller bort lite när man pratar om fokus på lärande. Och har fokus på lärande och utveckling som om man redan har etablerat den här trygghet som jag menar har mycket med omsorgen att göra.* (Shirin)

## Analys av diskursiv praktik

I kommande text redovisas en analys av dimensionen diskursiv praktik utifrån ovanstående citat där studenternas uppfattning av ämnet omsorg och dess relevans på förskollärarprogrammet belyses. Flera diskurser framträder i analysen av citaten varav *universitetsdiskursen med fokus på lärande* och *EduCar*e-diskursen dominerar. Anna och Frida beskriver omsorg på ett sätt som ger intrycket av att ämnet har en marginaliserad position på förskollärarprogrammet: ”väldigt lite. Just omsorgsfrågan” (Anna). De beskriver att fokuset är: ”våran lärande- och undervisningsposition” (Anna) respektive ”det pedagogiska i förskollärarutbildningen och att omsorgsdelen är lite förgivettagande” (Frida). I citatet från Frida särskiljs ”det pedagogiska” och ”omsorgsdelen” vilket tyder på kontrast till *EduCare*- diskursen. Här urskiljs även *Universitetsdiskursen med fokus på lärande* som är dominant i

Anna och Fridas citat. Frida beskriver något som kan förstås som en förklaring till omsorgens marginaliserade roll på programmet:

> *[… ] i förskollärarutbildningen och yrket så vill man fokusera lite mer på det pedagogiska för att höja yrkesstatusen kanske. Och då kanske den här omsorgsdelen dels tas för givet och även undansätts liksom för att det inte anses lika professionellt.*(Frida)

I Louise, Miriam och Shirins citat framträder *universitetsdiskursen med fokus på lärande* men på ett mer implicit sätt. Jasmines text särskiljer sig något från ovanstående diskurs då hon menar att omsorg genomsyrar förskollärarprogrammet. Hon exemplifierar omsorgslärandet på programmet på följande vis: ”jobbar så kreativt och så mycket med att just barnen ska känna sig betydelsefulla, uppmärksammade”. Jasmine poängterar även omsorgens relevans i styrdokument och lag ”läroplanen pratar ju om omsorg, sen har vi ju barnkonventionen”. Jasmines exempel på vad hon lärt sig om omsorg konkretiseras inte mer än i citatet ovan. I Louise citat kan *universitetsdiskursen med fokus på lärande* förnimmas i citatet: ”omsorg inte bara är att byta blöja, att duka bord att ta alla dom bitarna utan att omsorg är så mycket mer. Och att det är viktigt i undervisningen”. Ett liknande innehåll framträder även i Miriams citat: ”Nu vet jag att omsorg inte bara är ta hand om, att göra något som leder till något nytt, någon utveckling”. Vid en första anblick kan citaten ge uppfattningen att omsorgslärande har en stark position och relevans på programmet. Genom en mer noggrann läsning kan en alternativ analys göras. Båda informanterna beskriver att förskollärarprogrammet innehåll har lärt dem att ” omsorg är så mycket mer” (Louise) än praktiska omsorgsuppgifter som att ” byta blöja, att duka bord”. Även Miriam uttrycker att utbildningen har lärt henne att omsorg inte bara är att ”ta hand om” utan också att det ska leda till ”så mycket mer” (Louise) och ”någon utveckling” (Miriam). Ovanstående formuleringar tyder på att traditionellt praktiska omsorgsuppgifter inte har något större egenvärde på programmet utan ska leda till något annat. Shirin beskriver att förskollärarprogrammet lärt henne att omsorg och lärande är ömsesidigt beroende av varandra men både i praktiken och på programmet får omsorgen en underordnad position: ”känns som att den biten faller bort lite när man pratar om fokus på lärande” (Shirin). I citaten av Louise, Miriam och Shirin kan *universitetsdiskursen med fokus på lärande* därmed tolkas vara implicit närvarande.

*EduCare*- diskursen gör sig synlig i hälften av informanternas ovanstående citat. I talet om förskollärarprogrammets omsorgslärande framträder *EduCare* -diskursen på följande vis. Frida uttrycker att ”jag upplever inte att vi lärt oss något specifikt om omsorg” och skiljer mellan ”det pedagogiska” och ”omsorgsdelen”. Uppdelningen tyder på en kontrast till EduCare-diskursen men Frida uttrycker också att omsorg ”ingår i allt annat i förskolan”. Hon beskriver också omsorg och pedagogik som en helhet på följande sätt: ”man gör olika pedagogiska aktiviteter med barnen till exempel att omsorgsdelen är en viktig del”. Frida beskriver att de grundläggande behoven ska tillgodoses men att hon inte lärt sig något specifikt om omsorg. Samtidigt menar hon att omsorg är en viktig del i pedagogiska aktiviteter. På förskollärarprogrammet har hon lärt sig att ”omsorg är en helhet av allting”. Louise formulerar omsorgslärandet på programmet på följande vis ”vi har väl haft mycket lärande, utbildning, omsorg ska vara liksom hand i hand” vilket vittnar om EduCare-diskursens existens i texten. Hon beskriver omsorg och lärande som en ”helhet” och exemplifierar med en situation i förskolans verksamhet: ”har jag en matematiksituation och det är några barn som inte klarar av det så genom att jag stöttar och vägleder dom så blir ju det liksom omsorg”. Här benämns omsorg i en lärandekontext vilket tyder på en EduCare-diskurs. Omsorgen kan här tolkas bli aktualiserad i syftet att uppnå lärande – inte omsorg som primärt mål. Relationen mellan omsorg och lärande beskrivs även av Shirin som säger: ” ett vidgat omsorgsbegrepp och det öppnade upp ögonen för att man inte helt och hållet kan dela upp det. Antingen omsorg eller lärande. Eller, utan att jag tror att dom är beroende av varandra”. Formuleringen ”inte helt och hållet kan dela upp det” tyder på en mer kritisk hållning till innebörden av EduCare-diskursen. I ovanstående informanters citat beskrivs lärande och omsorg som en ”helhet” och beroende av varandra. Det ges inga exempel på där omsorg är beroende av lärande.

Utifrån analysen framträder diskursen *Fostransdimensionen av omsorg* i Jasmine och Miriams texter. Då Jasmine beskriver hur omsorg genomsyrar förskollärarprogrammets innehåll formulerar hon att:

> *[… ] nyckelbegreppet i hela utbildningen att man jobbar så kreativt och så mycket med att just barnen ska känna sig betydelsefulla, uppmärksammade och dom ska växa och dom. Allt det är väldigt mycket liksom, hur dom liksom ska kunna växa till bättre samhälls-, att de ska kunna fungera i samhället.* (Jasmine)

Ovanstående citat kan tolkas tillhöra diskursen *Fostransdimensionen av omsorg* då Jasmine först utgår från barnens omsorgsbehov för att sedan skifta fokus till ett samhällsperspektiv där barnet ska fostras till att ”växa till bättre samhälls-, att de ska kunna fungera i samhället”. Miriam beskriver att utbildning och jobb utvecklat hennes syn på omsorg och formulerar:

> *Att vi är där som förebilder att visa hur värdefulla de är som typ kommande generation eller som människor som ska ta hand om livet och ta hand om samhället. Så vad vi gör, att visa att dom är värdefulla och kan lära sig vi är värdefulla och vi ska göra något åt någon annan, i nästa steget. I nästa generationen.* (Miriam)

I ovanstående citat framträder inte diskursen *Fostransdimensionen av omsorg* lika explicit men formuleringar såsom ”kommande generation”, ”ta hand om samhället” och ” göra något åt någon annan, i nästa steget. I nästa generationen” tyder på att omsorgsfokuset riktas från individen till samhällets bästa.

Diskursen *Omsorg som att värna om någon* genomsyrade informanternas definition av omsorg i förra avsnittet. I detta avsnitt, som handlar om vad studenterna upplever att de lärt sig om omsorg på förskollärarprogrammet, är diskursen inte alls lika framträdande. De beskrivningar som knyter an till diskursen *Omsorg som att värna om någon* påträffas i informanternas citat men framträder i detta avsnitt som generella och vaga: ”Det här med tryggheten. Och grundläggande behov hos barn, som alltid ska tillgodoses” (Frida); barnen ska känna sig betydelsefulla, uppmärksammade [… ] Jag tycker det är något som genomsyrar mycket och att man ska sätta fokus på barn (Jasmine) och ”omsorgen är den som är någon sorts utgångspunkt” (Shirin). Diskursen *Omsorg som att värna om någon* hamnar i skymundan i förhållande till *Universitetsdiskursen med fokus på lärande* som ges tolkningsföreträde om vad omsorg i förskolan är och bör vara: ”omsorg inte bara är att byta blöja, att duka bord att ta alla dom bitarna utan att omsorg är så mycket mer. Och att det är viktigt i undervisningen” (Louise) och ”nu vet jag att omsorg inte bara är ta hand om, att göra något som leder till något nytt, någon utveckling (Miriam). Miriam uttrycker även att ”något som jag tycker mig sakna i hela programmet är akuta ärenden i omsorg. Som vi har ingen speciell kurs för den. Om något farligt eller akut händer i förskolan vi har ingen kunskap om den”. Sistnämnda citatet särskiljer sig i relation till övriga informanters utsagor om omsorgslärande på förskollärarprogrammet. Miriam konkretiserar vad *Omsorg som att värna om någon* kan betyda i relation till förskollärarprogrammet. Sedan lyfter hon egenvärdet av omsorg i förskolan oberoende av att omsorgen ska utmynna i en lärandesituation eller ”så mycket mer”. I relation till omsorgslärandet formulerar Anna att praktiska arbetsuppgifter som hon definierar som omsorg såsom ”tömma en diskmaskin, matsituationen, städa, plocka, trösta, byta blöja ”sällan behandlas då programmet mest fokuserar på lärandet. Anna uttrycker att ”Det är ganska typ såhär men lite så här som ett slag i ansiktet, hur mycket det egentligen är. Så det hade jag velat haft mer”. Hon beskriver också att förskollärarprogrammets fokus då omsorg behandlas är: ”kopplat till omsorg så är det mycket om till exempel om barns eget integritet och identitet” (Anna).

Informanternas texter genomsyras generellt av en hög intertextualitet och i flera av citaten förekommer även manifest intertextualitet. Miriams citat utmärker sig i sammanhanget där intertextualiteten är låg och hänvisningar till läroplan eller andra explicita texter (manifest intertextualitet) är frånvarande. Anna och Louise citat har hög intertextualitet. De använder begreppet *undervisning* vilket är relativt nytt inom förskolans värld. I Annas text hålls begreppen omsorg och undervisning isär och även dess innebörd. Louise textinnehåll blandar begreppen och uttrycker att de

bör bilda en *helhet* vilket också bidrar till en hög grad av intertextualitet då innebörden av EduCare åsyftas. Louise använder begreppet *utbildning* vilket också är nytt i en förskolekontext: ”förr var mycket barnskötarna som skulle fokusera på omsorgsbiten och förskollärarna som skulle fokusera på utbildningen”. I citaten appliceras, det inom förskolan nya begreppet, *utbildning* i en historisk kontext. *Utbildning* och *undervisning* används i Louise citat (det längre citatet ovan) närmast synonymt med innebörden av *lärande*. Dessa tre begrepp särskiljs från omsorg i texten men ska enligt författaren bilda en helhet. Jasmine och Louise har flera exempel på manifest intertextualitet då de explicit hänvisar till olika dokument. Jasmine uttrycker omsorg i relation till läroplanen och barnkonventionen på följande sätt: ”Sen läroplanen pratar ju om omsorg, sen har vi ju barnkonventionen, sen har vi ju många olika ställen där omsorg kommer in”. Louise beskriver omsorg som ett begrepp som ska bilda en helhet på samma sätt som lek och lärande och refererar till läroplanen:

> *[… ] precis som lek och lärande, man ska inte se det som separata begrepp utan dom begreppen som vi har med oss i läroplanen och som vi har med oss sen tidigare erfarenheter bildar en helhet tillsammans. [… ] att tolka läroplanens mål utan att fördela arbetssysslor eller vad man ska säga.* (Louise)

I detta avsnitt som handlar om vad studenterna upplever att de har lärt sig om omsorg på förskollärarprogrammet träder flera diskurser fram. Som tidigare nämnts är *Universitetsdiskursen med fokus på lärande* dominerande i informanternas citat. Diskursen har fokus på lärandet inom programmet men trots detta samverkar den oproblematiskt med EduCare-diskursen som menar att omsorg och lärande ska bilda en helhet. Att det inte sker en interdiskursiv kamp mellan de två diskurserna kan tolkas bero på att omsorgen inom EduCare-begreppet är svårdefinierat och vagt och gör inga anspråk på att vara jämlikt med lärande.

Diskursen *Omsorg som att värna om någon* existerar på förskollärarprogrammet. Men eftersom definitionerna av vad omsorgslärande på förskollärarprogrammet innebär är så pass generella utgör diskursen inget större hot mot de ovan nämnda diskurserna. Då omsorgslärande på programmet exemplifieras är det ofta i relation till barns integritet, identitet eller vikten av att omsorg ska vara med som grund för diverse undervisningssituationer. Omsorg exemplifieras ofta i relation till lärande som en grund men det är få gånger som lärande ses som betydelsefullt för omsorgen.

## Analys av text

Följande del analyserar dimensionen text i relation till förskollärarnas utsagor om omsorgslärande på förskollärarprogrammet. Anna uttrycker att omsorg inte har behandlats i någon stor utsträckning på programmet:

> *Ja jag tycker det är väldigt lite. Just omsorgsfrågan. Vi har väl haft några kurser men då är det ofta i samband med lek och omsorg och sådär. Men det som är liksom fokuset, va jag har känt i de här 3,5 åren är våran lärande och undervisningsposition […]*

I ovanstående citat tyder ”Ja, jag tycker” på subjektiv modalitet. Omsorg på programmet beskrivs med oxymoronen ”väldigt lite”. Citatet börjar och slutar med hög transitivitet genom ”jag” och subjektiv modalitet ”jag tycker” och ”jag har känt”. I mitten av satsen formuleras ”då är det ofta i samband med lek och omsorg och sådär. Men det som är liksom fokuset” är modaliteten hög och objektiv. Detta framställer satsen som ett naturligt fenomen exempelvis ”då är det” och ”men det som är”. Sammantaget kan ovanstående i sin helhet tolkas som att Anna förstår att förskollärarprogrammet är tänkt att vara på ett visst sätt men att hennes personliga upplevelse skiljer sig från denna tanke. Anna höjer sitt ethos genom att konstruera en identitet som student med lång erfarenhet ”3,5 åren” för att

sedan bekräfta existensen av *universitetsdiskursen med fokus på lärande*. I ett annat citat synliggörs den diskursiva kampen mellan *Universitetsdiskursen med fokus på lärande* och *Omsorgslärande sker i praktiken*. Anna resonerar om omsorgsuppdragets omfattning i förskolan och säger ”sällan vi har läst om de här sakerna*”.* Sedan säger hon: ”Det är ganska typ såhär men lite så här som ett slag i ansiktet, hur mycket det egentligen är”. Satsen börjar med ”Det är” vilket är hög objektiv modalitet men dämpar sedan påståendet med flertal hedges ”ganska typ såhär men lite så här*”* vilket avsevärt sänker affiniteten. Detta kan tolkas som en vilja att minska slagkraften i liknelsen ”slag i ansiktet” då uttalandet upplevs som kontroversiellt och bekräftar diskrepansen mellan *Universitetsdiskursen med fokus på lärande* och *Omsorgslärande sker i praktiken*.

Fridas citat genomsyras av hög transitivitet då hon förbinder sig till sina påståenden genom att använda ”jag”. Subjektiv modalitet ”jag upplever”, ”jag vet inte”, jag skulle ändå säga” används och låg affinitet uttrycks också när Frida beskriver omsorg som ”förgivettagande” och att hon inte lärt sig något ”specifikt om omsorg”. Hon distanserar sig genom objektiv modalitet, lägre transitivitet men med hög affinitet när hon beskriver:

> *Det är mer att det ingår i allt annat i förskolan. När man har, om man gör olika pedagogiska aktiviteter med barnen till exempel att omsorgsdelen är en viktig del. Det här med tryggheten. Och grundläggande behov hos barn, som alltid ska tillgodoses.* (Frida)

Frida upplever att det specifika omsorgslärandet är frånvarande på programmet och att ”omsorgsdelen är nog ganska lik så som det var innan jag började plugga”. Samtidigt poängterar hon att omsorgsdelen är viktig i olika ”pedagogiska aktiviteter” och exemplifierar det med ”trygghet och ”grundläggande behov”.

Jasmines citat består av relativt låg transitivitet och inledningsvis objektiv modalitet. Därmed blir agentskapet mindre framträdande och innehållet tolkas som en naturlig sanning. Affiniteten sänks avsevärt med hedges såsom två ”liksom” i samma sats när Jasmine uttrycker: ”väldigt mycket liksom, hur dom liksom ska kunna växa till bättre samhälls-, att de ska kunna fungera i samhället”. Kanske kan den ökade osäkerheten tolkas som en medvetenhet hos Jasmine att hon närmar sig fostransdimensionen inom omsorg.

I Louise tal om omsorg på förskollärarprogrammet skiftar agentskapet mellan att vara mer aktivt:

> *Absolut till viss del är det ju vårt uppdrag som förskollärare att ansvara för undervisning och […] jag tänker på det här att de ska gå som en helhet: har jag en matematiksituation och det är några barn som inte klarar av det så genom att jag stöttar och vägleder dom så blir ju det liksom omsorg.* (Louise)

Till att Louise blir mer passiv och förskollärarprogrammets innehåll förmedlas:

> *Och mycket det här att omsorg inte bara är att byta blöja, att duka bord att ta alla dom bitarna utan att omsorg är så mycket mer. […] Så det har varit mycket det här att precis som lek och lärande, man ska inte se det som separata begrepp[… ]*(Louise)

Därmed skiftar graden av transitivitet i citaten vilket får betydelse för analysen vilka kulturella, ideologiska och politiska faktorer som påverkar processen i en diskurs. Ett exempel ovan som tyder på förskollärarprogrammets inflytande: ”man ska inte se det som separata begrepp”. EduCare-diskursen uttrycks även i detta fall då Louise tar en mer aktiv roll genom hög transitivitet och subjektiv modalitet: ”jag tänker på det här att de ska gå som en helhet”. Affiniteten är överlag hög i Louise citat med få hedges och modala hjälpverb.

Miriam beskriver ett innehåll som kan tolkas tillhöra diskursen fostransdimensionen av omsorg:

> *Nu vet jag att omsorg inte bara är ta hand om, att göra något som leder till något nytt, någon utveckling. Att vi är där som förebilder att visa hur värdefulla de är som typ kommande generation eller som människor som ska ta hand om livet och ta hand om samhället.* (Miriam)

I stark kontrast till Jasmines innehåll, som också kan kopplas till en fostransdiskurs, präglas Miriams text av hög affinitet. Endast en viss tvekan med ordet ”typ” (hedge) uttrycks innan ”kommande generation”. Transitiviteten är hög genom att Miriam tar ansvar för sitt påstående genom ”jag” och ”vi”. Modaliteten är hög och mestadels av subjektiv karaktär.

Shirin problematiserar i sitt citat omsorgsbegreppet i relation till lärande och den helhet de ska bilda:

> *Och ett vidgat omsorgsbegrepp och det öppnade upp ögonen för att man inte helt och hållet kan dela upp det. Antingen omsorg eller lärande. Eller, utan att jag tror att dom är beroende av varandra. […] omsorgen är den som är någon sorts utgångspunkt för resten av verksamheten och sådär. […] men ibland kanske det känns som att den biten faller bort lite när man pratar om fokus på lärande. Och har fokus på lärande och utveckling som om man redan har etablerat den här trygghet som jag menar har mycket med omsorgen att göra.* (Shirin)

I citaten beskriver Shirin att ”man inte helt och hållet” kan dela omsorg och lärande. Användningen av ”man” kan tyda på en distansering och lägre transitivitet. ”Helt och hållet” kan förstås som en hedge och tyda på en tvekan i påståendet. När hon sedan poängterar att begreppet är beroende av varandra används subjektiv modalitet men med lägre affinitet ”jag tror”. Sedan när Shirin talar om att omsorgsbiten faller bort till förmån för lärandet uttrycks detta med låg affinitet och objektiv modalitet. Detta kan tyda på att författaren vill distansera sig från att lärande hamnar i fokus trots en intention om ömsesidigt beroende. Shirin uttrycker till sist: ”som om man redan har etablerat den här trygghet som jag menar har mycket med omsorgen att göra”. Här är affiniteten hög vilket tyder på en självsäkerhet i påståendet och transitiviteten ökar successivt i meningen genom att först använda ”man” till att sist använda ”jag”. Shirins citat kan sammanfattningsvis tolkas som att programmet har lärt henne att omsorg och lärande ska bilda en helhet. Hon anser att omsorg och lärande är beroende av varandra. I praktiken har hon upplevt att omsorg åsidosätts till förmån för lärande. Shirin menar att det är lätt att felaktigt anta att omsorgen i form av trygghet redan finns i en verksamhet och fokusera på lärande istället.

## Analys av social praktik

I detta avsnitt analyseras vad ovanstående diskurser får för konsekvenser för den sociala praktiken. Den sociala praktiken kan i allmänhet förstås som samhället i stort och i synnerhet som förskollärarrollen, förskoleverksamheten och förskollärarprogrammet. Hur den sociala praktiken konstrueras får också konsekvenser för diskursordningen. Förskollärarstudenterna i denna studie är i slutet av sin utbildning och har därmed mycket erfarenhet av programmets kursinnehåll. Anna beskriver omsorg som åsidosatt då fokus på lärande är centralt. Frida menar att lärande är centralt och att hon inte lärt sig något specifikt om omsorg men att omsorg ska bilda en helhet med lärande (EduCare). Jasmine, Louise, Miriam och Shirin anser att programmet behandlar omsorg men i olika utsträckning. Jasmine och Miriam uttrycker ett omsorgslärande på programmet som kan associeras till innebörden av fostran. Innebörden av begreppet EduCare gör sig synlig i hälften av informanternas utsagor. Då informanterna i tidigare del definierade omsorgsbegreppet var diskursen *Omsorg som att värna om någon* dominerande. Om definitionen av omsorg i förskolan var mångfacetterad och diffus i tidigare del så har den på intet sätt blivit klarare när informanterna beskriver sitt omsorgslärande på programmet - tvärtom. När omsorgsbegreppet förstås i relation till lärande får lärande övertaget. I en universitetskontext konstrueras innebörden av omsorg och EduCare på ett allomfattande diffust vis. Detta resulterar i att *universitetsdiskursen med fokus på lärande* vinner mark. I informanternas egna definitioner av omsorg i förskolan var intertextualitet och manifest intertextualitet låg. När informanterna beskriver sitt omsorgslärande på förskollärarprogrammet är intertextualitet (specifikt

den manifesta) hög. Omsorgens relevans uttrycks, precis som flera informanter påvisar, både explicit och implicit i olika styrdokument och lagar som förskolan omfattas av. Därmed måste omsorg vara en del av förskollärarprogrammet. Omsorgens diffusa och underpositionerade roll i relation till lärande kan ha flera förklaringar. En möjlig förklaring är den ideologi som råder på universitetet där fysiska världen, sociala- relationer och identiteter konstrueras (Fairclough 1992). Förskollärarprogrammets sätt att lära ut omsorg positionerar förskollärare och barnskötare på olika sätt: ”om man bara läste utbildningen att det inte var ens arbetsuppgift att byta blöja. För det ska barnskötarna göra. Lite det är inställningen när man läser i böckerna typ” (Anna). Louise beskriver att ”förr var mycket barnskötarna som skulle fokusera på omsorgsbiten och förskollärarna som skulle fokusera på utbildningen”.

Frida beskriver omsorgens roll på förskollärarprogrammet som kanske är påverkad av en samhällsdiskurs:

> *Som man hör många om förskoläraryrket att det bara är att passa barn och det är väl omsorgstänkande liksom kring förskolan. Och jag tror att mycket i förskollärarutbildningen och yrket så vill man fokusera lite mer på det pedagogiska för att höja yrkesstatusen kanske. Och då kanske den här omsorgsdelen dels tas förgivet och även undansätts liksom för att det inte anses lika professionellt* (Frida)

I citatet ovan formuleras ”bara är att passa barn” och liknande formuleringar ses i flertal citat ” omsorg inte bara är att byta blöja [… ] omsorg är så mycket mer.” (Louise); omsorg inte bara är ta hand om (Miriam). Utifrån informanternas utsagor tyder mycket på att praktiska traditionella omsorgssysslor har lågt egenvärde på programmet. Omsorgsbegreppet aktualiseras och blir främst relevant i relation till en lärandesituation (EduCare) eller närmar sig en fostrandiskurs.
Informanternas förskoläraridentitet konstrueras under flera år av sociala relationer och fysiska världen som råder på förskollärarprogrammet. Att litteraturen signalerar att blöjbyte är barnskötares arbetsuppgift då praktiska omsorgsuppgifter lyser med sin frånvaro: ”det är inställningen när man läser i böckerna” (Anna), påverkar också informanterna. I de fallen där omsorg konkretiseras är det ofta i relation till identitet och integritet som också är lättare att basera på vetenskaplig grund. Sedan förskollärarprogrammet blev en del av universitetet ska all undervisning vila på vetenskaplig grund. Ett möjligt sätt att ta med det praktiskt präglade omsorgsbegreppet som associeras med barnskötarna in i dagens förskollärarprogram är att det ska bilda en *helhet* med lärande. Även yrkestitlarna ”barnskötare” och ”förskollärare” kan tänkas forma en förskoläraridentitet med ett fokus på lärande. En hegemonisk kamp skulle kunna uppstå om informanterna inte accepterade den diffusa *EduCare*-diskursen eller dess samverkan med *universitetsdiskursen med fokus på lärande*. Men kampen uteblir och ovanstående diskurser reproduceras då även informanterna är med och konstruerar identitet och sociala relationer. Informanterna är troligtvis medvetna om lärandefokuset på programmet och kommande dokumentationskrav i praktiken. Då barns lärande är lättare att teoretisera och dokumentera används fokus på lärande som professionaliseringsstrategi hos förskollärarna. Men ett diffust präglat helhetstänk om omsorg och lärande och en distansering från praktiska omsorgsuppgifter kan få stora konsekvenser för den sociala praktiken (läs förskoleverksamheten). Miriam beskriver en avsaknad av praktiska färdigheter i akuta omsorgsärenden ”jag tycker mig sakna i hela programmet är akuta ärenden i omsorg. Som vi har ingen speciell kurs för den. Om något farligt eller akut händer i förskolan vi har ingen kunskap om den” (Miriam). Även om inte Miriams åsikt är generaliserbar till en större del av hennes kurskamrater kan avsaknad av livsnödvändiga färdigheter inom akuta omsorgssituationer få enorma konsekvenser. Om dessa färdigheter saknas som en konsekvens av att universitetet försöker distansera sig från metodik är detta oerhört anmärkningsvärt.

En av diskurserna som framträder i flera informanters citat är *fostransdimensionen av omsorg*. Begreppet fostran är frånvarande i den nyaste läroplanen för förskolan. När en del informanter talar om sitt lärande om omsorg på förskollärarprogrammet beskriver de innebörden av fostran. Eftersom omsorgsbegreppet är så diffust och allomfattande är det lätt att inkludera fostran i dess innebörd.

I målen för förskollärarexamen, rubriken *Färdighet och förmåga*, formuleras att studenten ska: ”visa fördjupad förmåga att möta barnens behov av omsorg och att skapa förutsättningar, inbegripet genom lek och skapande verksamhet, för alla barn att lära och utvecklas” (Göteborgs universitet, 2020a. s. 3). Att som förskollärarstudent agera utifrån barnets bästa ur ett samhällsperspektiv behöver inte vara detsamma som att möta barnets behov av omsorg i en viss kontext. Därmed kan det i den sociala praktiken vara behövligt att kunna särskilja begreppens innebörd i vissa sammanhang.

Sammanfattningsvis kan traditionella omsorgsuppgifter inom förskolan tolkas ha lågt egenvärde på programmet. När omsorg koexisterar med lärande vinner omsorg endast sin relevans i förhållande till förskollärarprogrammets EduCare-diskurs. Men i realiteten dominerar *universitetsdiskursen med fokus på lärande*. Förskollärarprogrammet hegemoniska förhållande till lärande reproduceras av både universitetets kultur och av förskollärarstudenter. Barns lärande har en lång forskningstradition och kan därmed lättare knytas till den vetenskapliga grunden. Förskollärarprogrammets inträde i akademin innebar ett avsked från dåtidens metodik vilket påverkade praktiska omsorgsuppgifters relevans. En av informanters upplevelse av en samhällsdiskurs där förskolläraryrket beskrivs som att ”bara passa barn” kan också bidra till att universitetet vill fokusera på lärande då det förväntas ge yrket högre status vilket bidrar till ett högre söktryck på programmet. Förskollärarna konstrueras av flera maktstrukturer men är inte enbart passiva mottagare. De anser att omsorg är viktigt men informanternas exempel existerar oftast i en lärande- eller fostranskontext. Majoriteten av förskollärarna har stor arbetslivserfarenhet av förskolans verksamhet och är troligtvis medvetna om att kungsvägen till professionalisering stavas lärande – inte omsorg.

## Omsorg i förskolan

I denna del av studien presenteras hur informanterna talar om omsorgsuppdraget i relation till förskolans verksamhet. Här redogörs också för praktikens relevans för förskollärarstudenternas omsorgslärande.

Anna beskriver praktikens betydelse för omsorgslärande på följande vis:

> *Det är liksom sällan vi har läst om de här sakerna och det är någonting som bara kommer upp och som man lär sig när man börjar arbeta liksom. Och praktiken innehåller det ju liksom, man gör ju det rent automatiskt att man tröstar ett barn till exempel som är ledsen eller byter blöja […] Omsorg i inskolning är ju typ det viktigaste. Det är ju liksom där, där möter man ju om något barnens behov. Och liksom skol – alltså man kan läsa om hur mycket teorier som helst. Men jag tror inte man förstår förrän man är ute i verksamheten och kan se andra och se verkligen hur det fungerar. […] man försöker hela tiden möta barnens behov men man räcker inte till. Jag lär mig i samråd med andra genom att observera och se och göra själv. Ja. Det är sällan liksom man läser om hur vi tröstar […] Du kanske inte tänker åt sociokulturellt perspektiv när du tröstar ett barn typ.* (Anna)

Frida berättar om en situation i förskoleverksamheten där pedagogernas kunskaper och färdigheter kring barns omsorgsbehov sattes på prov:

> *Jag har ett exempel från där jag jobbar nu då att; jag har varit van vid att om barn gråter, då tröstar man genom att trösta och närhet och så men så har vid haft ett barn vid en inskolning som var verkligen bara tok-arg liksom. Han grät och var jättearg. Och där funkade liksom inte med närhet så vi, det blev väl konstig situation för oss. Hur, hur bemöter det här barnets känslor. När vi inte kan göra som vi brukar liksom? Och där är det ju viktigt att testa sig fram liksom och försöka förstå barnet liksom. Det är svårt när dom är så små och inte kan prata eller kan beskriva sina egna känslor men att man ändå försöker respektera dom och göra det på ett sätt som fungerar för barnen.* (Frida)

Jasmine beskriver praktikens betydelse för att lära sig omsorg:

*Och så även praktiken också har man ju lärt sig omsorg också. Den finns ju överallt. Ville bara tillägga att praktiken är en viktig del i förskollärarutbildningen. […] jag tror att det bara är en liten bråkdel vi har läst till vad vi kommer se sen när man är i förskoleverksamheten. Och jag har jobbat lite också så jag ser att det är ett steg att läsa om alla kurserna och omsorg och lärande så men ett annat är ju att vara på plats och så. Så det är två olika saker känns det som ibland […] när man kommer ut på praktiken då känns det ju verkligen som ja jag läser det här men det är inte riktigt det som kommer sen. Eller det är så mycket mer.* (Jasmine)

Louise pratar om hur barns behov av omsorg kan förstås utifrån en praktisk förskolekontext:

*Men jag tänker just yngre barn visar ju himla mycket med kroppsspråk, man ser ju på ett barn om den vill bli kramad eller lämnad ifred. Där tänker jag att förmågan måste ju vara att hitta strategier och förstå att jag kan inte använda samma tillvägagångssätt till alla situationer. Utan jag behöver se där och då och ja men jag lämnar barnet själv fem minuter funkar det? Eller inte fem minuter, två.[…] från egen erfarenhet har man ju stött på situationer där folk inte haft förmågan att möta barns omsorg. Och det tänker jag kan vara både det här att man inte kan läsa av situationen, kanske inte känner barnen så jag tänker första steget är etablera en kontakt så man kan reflektera och fundera över vart barnens behov finns. […] Är det nåt barn ledset att man frågar: behöver du en kram? Behöver du prata? Finns det något vi kan göra? Att man inte bara drar en förhastad slutsats att det här tror jag barnet har behov av. Utan att man frågar barnet, vad har du för behov?* (Louise)

Miriam uttrycker att färdigheter som kan tolkas tillhöra omsorg saknas i förskollärarprogrammet men är betydelsefulla i praktiken:

*[…] en del av omsorg så det saknas i hela programmet. Jag vet att jag går runt och jobbar dom har för diabetesbarn speciell information. Några pedagoger går på utbildning eller vårdnadshavare ger dom aktuell information så att dom kan ta hand om diabetesbarn väldigt väldigt bra. Men andningen som jag håller väldigt mycket av som pedagoger inte kunde göra något på ett ögonblick om dom skulle vänta tills att ambulansen kommer. Så för mig har det blivit en stor fråga; så varför inte under hela programmet, som är väldigt väldigt lärorikt med bra kurser och varför hade vi inte den akuta och väldigt väldigt viktiga område, om det händer något akut, vad ska vi göra? Det saknades väldigt mycket under hela utbildningen trots alla sidor av omsorg som vi har läst.* (Miriam)

Shirin poängterar vikten av att diskutera omsorg med sina kollegor i förskolans verksamhet:

*Samtidigt som man också tänker att en rutinsituation kanske kan upplevas som kränkande, eller upplever, det här ska bara göras. Nu ligger min barnsyn och mitt förhållningssätt på hyllan medan jag byter blöjorna på löpande-band. Att man vågar ta upp sånt och vågar diskutera sånt och att man ser det som minst lika viktigt för att skapa den här tryggheten som att planera andra grejer i verksamheten. […] det här med omsorg, respekt och integritet, sådana grejer är grundläggande för att allt annat i verksamheten ska kunna bli lärorika och roliga upplevelser för varje individ.* (Shirin)

## Analys av diskursiv praktik

I följande avsnitt kommer ovanstående citat analyseras utifrån dimensionen diskursiv praktik. Ett flertal diskurser framträder i citaten varav *Omsorgslärande sker i praktiken* dominerar i majoriteten av texterna. Diskursen bygger på att förskollärarstudenterna har en uppfattning om att deras lärande om omsorg primärt äger rum i praktiken och sekundärt (eller inte alls) genom förskollärarutbildningen. I Annas citat nedan framträder diskursen tydligt:

*Det är liksom sällan vi har läst om de här sakerna och det är någonting som bara kommer upp och som man lär sig när man börjar arbeta liksom. […] Och liksom skol – alltså man kan läsa om hur mycket teorier som helst. Men jag tror inte man förstår förrän man är ute i verksamheten och kan se andra och se verkligen hur det fungerar. […] Jag lär mig i samråd med andra genom att*

*observera och se och göra själv. Ja. Det är sällan liksom man läser om hur vi tröstar […] Du kanske inte tänker åt sociokulturellt perspektiv när du tröstar ett barn typ.* (Anna)

I ovanstående citat uttrycks en uppfattning om att förskollärarprogrammet behandlat omsorg i en liten utsträckning. Anna ger uttryck för att omsorg är svårt att teoretisera och förståelse för omsorgssysslor främst nås genom praktik. Omsorgslärandet sker genom att observera kollegor för att sedan försöka själv. Sista meningen i citatet ovan tyder på att Anna upplever en diskrepans mellan hur omsorg behandlas inom universitetsvärlden och hur det fungerar i praktiken. Teoretiska perspektiv på omsorg upplevs som föga betydelsefulla för Annas omsorgssysslor i förskolan.

Frida beskriver i citatet nedan hur hon upplevde en inskolningssituation som konstig då inte tröst i form av närhet fungerade:

*[…] haft ett barn vid en inskolning som var verkligen bara tok-arg liksom. Han grät och var jättearg. Och där funkade liksom inte med närhet så vi, det blev väl konstig situation för oss. Hur, hur bemöter det här barnets känslor. När vi inte kan göra som vi brukar liksom? Och där är det ju viktigt att testa sig fram liksom och försöka förstå barnet liksom.* (Frida)

I ovanstående citat gör sig diskursen *Omsorgslärande sker i praktiken* synlig i form av att pedagogerna ställs inför en situation där den vanliga metoden (närhet som tröst) inte fungerade. Här aktualiserar den prekära situationen kollegorna ställs inför ett omsorgslärande. Tillsammans försöker de utarbeta och testa nya praktiska metoder som gagnar barnets omsorgsbehov. Diskursen *Omsorgslärande sker i praktiken* framträder även i Jasmines citat:

*Och så även praktiken också har man ju lärt sig omsorg också. Den finns ju överallt. Ville bara tillägga att praktiken är en viktig del i förskollärarutbildningen. […] jag tror att det bara är en liten bråkdel vi har läst till vad vi kommer se sen när man är i förskoleverksamheten. Och jag har jobbat lite också så jag ser att det är ett steg att läsa om alla kurserna och omsorg och lärande så men ett annat är ju att vara på plats och så. Så det är två olika saker känns det som ibland.* (Jasmine)

I citatet ovan poängteras praktikens betydelse i förskollärarprogrammet och implicit för att lära sig omsorg. Att det är en sak att läsa ”en liten bråkdel” om omsorg i jämförelse med vad man ”kommer se sen när man är i förskoleverksamheten” tyder på att diskursen *Omsorgslärande sker i praktiken* är närvarande i Jasmines text. Diskrepansen mellan omsorgslärande på förskollärarprogrammet och omsorgslärande i praktiken synliggörs i citatet: ”när man kommer ut på praktiken då känns det ju verkligen som ja jag läser det här men det är inte riktigt det som kommer sen” (Jasmine).

Diskursen *Omsorgslärande sker i praktiken* gör sig även synlig i Louise citat:

*[…] man ser ju på ett barn om den vill bli kramad eller lämnad ifred. Där tänker jag att förmågan måste ju vara att hitta strategier och förstå att jag kan inte använda samma tillvägagångssätt till alla situationer. Utan jag behöver se där och då och ja men jag lämnar barnet själv fem minuter funkar det?* (Louise)

I likhet med Fridas citat beskriver även Louise ett exempel på en situation i praktiken där omsorgslärande aktualiseras. Louise uttrycker att hon måste ”hitta strategier och förstå” praktiska tillvägagångssätt för att möta barnets behov av omsorg.

Miriams citat kontrasterar tidigare resonemang om att försöka utarbeta egna metoder för omsorgsarbetet i förskolan. I Miriams text uttrycks explicit en avsaknad av kunskap och färdigheter:

*Jag vet att jag går runt och jobbar dom har för diabetesbarn speciell information. Några pedagoger går på utbildning eller vårdnadshavare ger dom aktuell information så att dom kan ta hand om diabetesbarn väldigt väldigt bra. Men andningen som jag håller väldigt mycket av som pedagoger inte kunde göra något på ett ögonblick om dom skulle vänta tills att ambulansen kommer. […] om det händer något akut, vad ska vi göra? Det saknades väldigt mycket under hela utbildningen trots alla sidor av omsorg som vi har läst.* (Miriam)

I citatet ovan definierar Miriam omsorg som att behandla sjukdomar och akuta situationer i förskolan. Detta omsorgslärande sker genom information från vårdnadshavare och utbildning inom ramen för arbetet. Miriam ifrågasätter därefter varför dessa färdigheter inte var en del av omsorgslärandet på förskollärarprogrammet. Det Miriam ger uttryck för kan tolkas rymma inom diskursen *Omsorgslärande sker i praktiken* då de kunskaper och färdigheter som faktiskt lärs ut äger rum i en förskolekontext – inte på förskollärarprogrammet.

Shirin poängterar vikten av att diskutera omsorgsrelaterade frågor i praktiken:

> *Nu ligger min barnsyn och mitt förhållningssätt på hyllan medan jag byter blöjorna på löpande-band. Att man vågar ta upp sånt och vågar diskutera sånt och att man ser det som minst lika viktigt för att skapa den här tryggheten som att planera andra grejer i verksamheten.* (Shirin)

Innehållet i citatet ovan kan tolkas vara i periferin av diskursen *Omsorgslärande sker i praktiken* men diskussionen av hur omsorg kan förstås är placerad i en praktisk kontext. Shirin aktualiserar också diskursen *Omsorg som att värna om någon* i citatet ovan. Exemplet med blöjbyte och förhållningssätt kan förstås som en argumentation för att hålla omsorgsdiskussionen levande. Det är barnets omsorgsbehov som här är i blickfånget och därmed är diskursen *Omsorg som att värna om någon* centralt.

I majoriteten av informanternas citat framträder diskursen *Den naturliga omsorgen* på implicita- respektive explicita sätt. Omsorg kan inom diskursen förstås som något naturligt och mänskligt som är svårt att lära sig i praktiken och (än svårare) i teorin. Diskursen präglas av en syn som nästintill kan förstås som att människan har en essens som determinerar hur omsorg ges. I citatet nedan kan omsorgslärande förstås äga rum i praktiken men även *Den naturliga omsorgen* gör sig synlig:

> *[… ] man gör ju det rent automatiskt att man tröstar ett barn till exempel som är ledsen eller byter blöja […] Det är sällan liksom man läser om hur vi tröstar […] Du kanske inte tänker åt sociokulturellt perspektiv när du tröstar ett barn typ.* (Anna)

Här exemplifieras omsorgsituationer som tröst och blöjbyte som något man gör ”rent automatiskt” och svårigheten med att lära denna omsorg genom litteratur och lärandeteorier. I Louise citat nedan kan *Den naturliga omsorgen* också förnimmas:

> *[…] man ser ju på ett barn om den vill bli kramad eller lämnad ifred […] folk inte haft förmågan att möta barns omsorg. Och det tänker jag kan vara både det här att man inte kan läsa av situationen […]* (Louise)

Det är svårt att uttyda om ovanstående citats innebörd av ”man ser ju på ett barn”, ”förmågan att möta barns omsorg” och ”läsa av situationen” emanerar från en tanke om omsorgsgivande som en naturlig mänsklig essens eller om det går att lära sig.

I majoriteten av informanternas texter dominerar diskursen *Omsorgslärande sker i praktiken* och uttrycks på både implicita- och explicita vis. Texterna har sammanlagt en låg grad av interdiskursivitet. Diskurserna *Omsorgslärande sker i praktiken* och *Den naturliga omsorgen* står på intet vis i motsatsförhållande till varandra utan agerar växelvis. Antingen sker ett omsorgslärande i praktiken eller så förväntas man ha förmågan att möta barnets behov *i sig* (naturligt). Därmed uteblir en interdiskursiv kamp. Miriams citat särskiljer sig markant från de övriga informanterna då hon gör en koppling mellan hennes bristande färdigheter inom akut omsorg och förskollärarprogrammets innehåll. Ovanstående texter har sammanlagt en låg grad av intertextualitet och det finns inga kopplingar till läroplan eller andra explicita texter (manifest intertextualitet). I den mån som intertextualitet existerar i citaten är det oftast som exempel på hur omsorgslärande sker i praktiken - inte på förskollärarprogrammet. Följande citat visar hur intertextualitet används som kontrast till praktisk omsorgslärande: ”Du kanske inte tänker åt sociokulturellt perspektiv när du tröstar ett barn

typ.” (Anna) och ”att läsa om alla kurserna och omsorg och lärande så men ett annat är ju att vara på plats och så. Så det är två olika saker känns det som ibland” (Jasmine).

## Analys av text

I detta avsnitt analyseras informanternas texter utifrån dimensionen *text.* Annas text genomsyras av låg grad av transitivitet då många ”man” förekommer. Texten får en lägre grad av affinitet genom att flera hegdes används, i detta fall flera ”liksom”. Anna uttrycker: ”Jag lär mig i samråd med andra genom att observera och se och göra själv”. I citatet används subjektiv modalitet genom ”jag” och hög affinitet. Detta tyder på att Anna personligt och starkt förbinder sig med sitt påstående att omsorgslärandet sker i ett praktiskt sammanhang. Detta underblåser diskursen Omsorgslärande sker i praktiken. Anna uttrycker också att: ”Du kanske inte tänker åt sociokulturellt perspektiv när du tröstar ett barn typ”. Här applicerar Anna begreppet ”sociokulturellt perspektiv” som ett slagträ i argumentationen för att påvisa teoretiska perspektivs irrelevans i det praktiska omsorgslärandets sammanhang.

Frida har i tidigare citat beskrivit en situation med en pojk som var väldigt arg och inte ville ha tröst i form av fysisk närhet. Följande är en del av citatet och lyder:

> *Han grät och var jättearg. Och där funkade liksom inte med närhet så vi, det blev väl konstig situation för oss. Hur, hur bemöter det här barnets känslor. När vi inte kan göra som vi brukar liksom? Och där är det ju viktigt att testa sig fram liksom och försöka förstå barnet liksom.* (Frida)

Ovanstående citat innehåller flera ”vi” som tyder på en hög transitivitet. I relationen till sammanhanget kring ”vi” används ”vi” för att både beskriva agenterna i situationen men också som ett gemensamt ansvar för ett problem som uppstår. Sista meningen i ovanstående citat uttrycker objektiv modalitet ”där är det ju viktigt”. ”Ju” kan tyda på att textförfattaren vill övertyga sig själv eller mottagaren. Påståendets dämpas av två ”liksom” (hedges) som sänker affiniteten. Meningen kan därmed i sitt sammanhang tolkas som att Frida uttrycker det som allmängiltigt att testa olika metoder för att lösa problematiska omsorgssituationer i förskolan. Samtidigt kan hon tolkas uttrycka en tvekan om det är eller ska förhålla sig på det sättet.

I följande citat uttrycker Jasmine:

> *[…] jag tror att det bara är en liten bråkdel vi har läst till vad vi kommer se sen när man är i förskoleverksamheten. Och jag har jobbat lite också så jag ser att det är ett steg att läsa om alla kurserna och omsorg och lärande så men ett annat är ju att vara på plats och så.[… ] som ja jag läser det här men det är inte riktigt det som kommer sen.* (Jasmine)

I ovanstående citat används främst subjektiv modalitet med hög affinitet. Att en personlig åsikt med hög grad av instämmande i relation till den upplevda diskrepansen mellan förskollärarprogrammet och praktiken talar för att åsikten är svår att förändra. Detta ger näring åt diskursen *Omsorgslärande sker i praktiken*. I likhet med Anna och Frida uttrycker även Louise att hon behöver hitta och utarbeta praktiska metoder för omsorg som fungerar i förskoleverksamheten: ”att hitta strategier och förstå att jag kan inte använda samma tillvägagångssätt till alla situationer. Utan jag behöver se där och då och ja men jag lämnar barnet själv fem minuter funkar det?”. I citatet ovan används subjektiv modalitet med hög affinitet vilket talar för att Louise personliga åsikt med hög grad av instämmande står stabilt och tenderar att understödja diskursen *Omsorgslärande sker i praktiken*. Miriams citat särskiljer sig markant från övriga informanter då hon direkt efterlyser omsorgsfärdigheter som saknas och relaterar denna brist till förskollärarprogrammet. I hennes text används subjektiv modalitet med hög grad av affinitet:

> *Men andningen som jag håller väldigt mycket av som pedagoger inte kunde göra något på ett ögonblick om dom skulle vänta tills att ambulansen kommer. Så för mig har det blivit en stor fråga;*

> *så varför inte under hela programmet, som är väldigt väldigt lärorikt med bra kurser och varför hade vi inte den akuta och väldigt väldigt viktiga område, om det händer något akut, vad ska vi göra?* (Miriam)

Att Miriam som textförfattare starkt förbinder sig till sin personliga åsikt kan tänkas få konsekvenser för diskursordningen och främst påverka *Universitetsdiskursen med fokus på lärande*.

Shirin tar i sin text upp att omsorgsfrågor vara föremål för diskussion i arbetslaget:

> *Nu ligger min barnsyn och mitt förhållningssätt på hyllan medan jag byter blöjorna på löpande-band. Att man vågar ta upp sånt och vågar diskutera sånt och att man ser det som minst lika viktigt för att skapa den här tryggheten som att planera andra grejer i verksamheten.* (Shirin)

I citatet ovan problematiseras omsorgsuppgiften byta blöja i relation till förhållningssätt och barnsyn som ett underlag för diskussion i arbetslaget. I exemplet med blöjbytet förbinder sig Shirin till sitt påstående genom subjektiv modalitet. Sedan sänks graden av transitivitet då texten innehåller ett antal ”man” i relation till diskussion om omsorg i verksamheten. Detta kan tyda på en distansering från påståendet. Shirin använder också ordet ”vågar” två gånger i kontexten med omsorgsdiskussion i arbetslaget. Detta skulle kunna tolkas som om det vore ett normbrytande beteende i en kultur där fokus är på lärande.

## Analys av social praktik

I följande text presenteras en analys och tolkning av ovanstående diskursers konsekvenser för social praktik. Som tidigare nämnts dominerar *Omsorgslärande sker i praktiken* men det finns även flertal uttalanden som tyder på att *Den naturliga omsorgen* växelverkar med ovanstående diskurs. I analysen av dimensionen *text* framkommer att informanternas personliga åsikter är starka gällande att hitta och utveckla praktiska omsorgsmetoder i verksamheten. Detta understödjer en reproduktion av befintlig diskursordning av *Omsorgslärande sker i praktiken*. I relation till den sociala praktiken får detta konsekvenser på flera plan. Utifrån informanternas citat synliggörs att de axlar ansvaret att hitta eller utarbeta praktiska metoder för att uppfylla barnets omsorgsbehov. Generaliserbarhet som fenomen lyser med sin frånvaro. Majoriteten av informanterna verkar inte leta svar på sina frågor i befintlig forskning på området eller ta hjälp av den beprövade erfarenheten som finns samlad bland kollegor på förskolan. De utarbetar istället egna omsorgspraktiker och distanserar sig från den vetenskapliga grunden:

> Jag lär mig i samråd med andra genom att observera och se och göra själv. Ja. Det är sällan liksom man läser om hur vi tröstar [… ] Du kanske inte tänker åt sociokulturellt perspektiv när du tröstar ett barn typ. (Anna)

> När vi inte kan göra som vi brukar liksom? Och där är det ju viktigt att testa sig fram liksom och försöka förstå barnet liksom. (Frida)

> [… ] måste ju vara att hitta strategier och förstå att jag kan inte använda samma tillvägagångssätt till alla situationer. Utan jag behöver se där och då och ja men jag lämnar barnet själv fem minuter funkar det? (Louise)

En rimlig tolkning är att förskollärarstudenterna inte har lärt sig så mycket om omsorg på förskollärarprogrammet då *Universitetsdiskursen med fokus på lärandet* dominerat. EduCare-diskursen har också spelat ut sin relevans då det kommer till en ”renodlad” omsorgssituation. Annas citat ovan tyder på en utebliven erfarenhet av att koppla omsorgssituationer i praktiken till adekvata användbara teoretiska perspektiv på området. Jasmine beskriver: ”att läsa om alla kurserna och omsorg och lärande så men ett annat är ju att vara på plats och så. Så det är två olika saker känns det som ibland”. Citatet vittnar också om en tydlig skiljelinje mellan förskollärarprogrammets innehåll och

omsorgen i praktiken. I ovanstående del som behandlat informanternas utsagor om omsorg i förskolan lyser intertextualiteten med sin frånvaro. I stark kontrast till *Omsorgslärande på förskollärarprogrammet* finns ytterst få intertextuella inslag. Den manifesta intertextualiteten där förskolans läroplan ofta refererades till i föregående avsnitt förekommer inte alls i denna del. Det finns en egen *ideologi* i praktiken där en del av omsorggivandet ses som en egenskap man antingen har eller saknar (essens). Där ett omsorgslärande är befogat ses det som naturligt att utarbeta egna strategier i praktiken utifrån den verktygslåda man har med sig. Här får informanternas personliga erfarenheter av omsorg stort utrymme och determinerar troligtvis deras omsorgsgivande gentemot barnen. Informanterna skulle kunna skylla sina stundtals bristande färdigheter inom praktisk omsorg i förskolan på förskollärarprogrammet och därmed sätta universitets hegemoniska ställning i gungning. Men informanterna har troligtvis för få erfarenheter av att omsorgslärande på förskollärarprogrammet gagnar deras yrkesutövning på fältet. Förskollärarprogrammet ses i sammanhanget som irrelevant i relation till omsorg i förskolan. Miriam är den enda som gör en tydlig koppling mellan avsaknad av färdigheter inom omsorg och förskollärarprogrammets innehåll och håller de ansvariga för denna brist. Eftersom en definition av omsorg som ”så mycket mer” än bara praktiska omsorgsuppgifter generellt råder bland informanterna och deras upplevelse av förskollärarprogrammet är det troligt att diskursordningen består. Därmed ses det som högst troligt att diskursen *Omsorgslärande sker i praktiken* reproduceras och universitetets hegemoniska ställning omförhandlas inte.

# Diskussion

Denna avslutade del av studien består av *resultatdiskussion, metoddiskussion, studiens kunskapsbidrag* och *förslag till vidare forskning*. I resultatdiskussionen diskuteras studiens huvudsakliga resultat i förhållande till syfte och frågeställningar och tidigare forskning på området. Därefter följer en metoddiskussion där studiens metodologiska tillvägagångssätt kritiskt diskuteras. Vilken kunskap denna studie har bidragit med och vilka tänkbara praktiska implikationer som följer diskuteras i avsnittet studiens kunskapsbidrag. Förslag till vidare forskning är diskussionsdelens sista rubrik och här föreslås hur vi kan forska vidare inom området.

## Resultatdiskussion

Under denna rubrik kommer studiens huvudsakliga resultat att diskuteras i relation till syfte och frågeställningar samt tidigare forskning på området.

### Den diffusa omsorgsdefinitionen

I informanternas definition av omsorg dominerar diskursen *Omsorg som att värna om någon*. Deras definition är i låg grad präglad av intertextualitet. Dock förekommer (för förskolan nya begreppet) *undervisning* i informanternas omsorgsdefinitioner. Textanalysen tyder på att informanterna i hög grad tar ansvar för det krävande, diffusa och mångfacetterade omsorgsuppdrag som de definierat. Då informanterna definierar omsorg i förskolan uttrycks stor självsäkerhet. När de konkretiserar och exemplifierar omsorg ökar osäkerheten. Informanternas breda omsorgsdefinitioner innehåller exempel som blöjbyte, växa i sig själv, forma identitet, dela upp i grupper, läsa böcker, ta hand om, lära sig om livet, äta mat, materiell hållbarhet och fostra till goda samhällsmedborgare. Informanternas omsorgsdefinitioner skulle kunna sammanfattas med att omsorg i förskolan är att ansvara för någon annan människas välbefinnande. En liknande definition ses i Svenska akademiens ordlista (2015) som definierar omsorg som ”ansvar för omvårdnad”. Svenska akademiens ordlista (2009) definierar, i likhet med NE (2020a), begreppet som ”vård och skötsel av ngn el. ngt” men tillägger ”noggrann och kärleksfull” i sammanhanget. En omsorgsdefinition utifrån en förskolekontext ges av Aspelin och Persson (2011) som menar att förskolans omsorgsgivande ska ge svar på barnets inneboende fundering – är jag värdefull för dig? Van Manens (1991) definition av pedagogik är i flera avseenden lik informanternas definition av omsorg. Han menar att pedagogik är kärlek till-, omsorg-, hopp- och ansvar om barnet. Halldén (2007) belyser att omsorgsarbetet med förskolans yngre barn associeras med trygga rutiner, blöjbyten, vilostunder och famnar att kunna gråta i. Ovanstående situationer definierar till stor del innebörden av omsorg i förskolans praktik och är essentiella för en kvalitativ verksamhet. Ovanstående forskares definitioner och beskrivningar av vad omsorg kan vara är relativt lika informanternas definition. Kanske är det svårt att på ett precist sätt definiera omsorg då ett upplevt omsorgsbehov är högst individuellt och kontextuellt beroende. Då den dominerande diskursen *Omsorg som att värna om någon* innefattar praktiska omsorgsuppgifter såsom blöjbyte, relationell omsorg som att trösta någon, materiell hållbarhet men även fostran för framtida samhällsmedborgare så uteblir också en diskursiv kamp mellan de olika grenarna inom omsorg. En diskursiv kamp hade sannolikt kunnat uppstå om diverse styrdokuments mål för omsorg varit lika tydliga som målen för barns lärande. Informanternas utsagor påvisar en svag EduCare-diskurs där omsorg som diffust begrepp placeras i en lärandekontext. Om EduCare-diskursen påvisat *hur* lärande och omsorg ska bilda en *helhet* hade en diskursiv kamp om begreppens innebörd och relevans kunnat uppstå. Sammantaget innebär ovanstående att omsorgens urvattnade innebörd kan tolkas på många olika sätt vilket omöjliggör en diskursiv kamp och därmed sociokulturell förändring. Hellman (2018) lyfter att den

globala diskursen om individualitet och kunskap i allt större utsträckning syns i svenska förskolor. Det finns konkreta mål för barns lärande i politiska dokument och läroplaner. I denna kontext tenderar omsorg att framstå som abstrakt och marginaliserad (Aspelin, 2016; Hellman, 2019).
Hellman (2018) efterlyser i denna kontext ett analytiskt angreppssätt av begreppet omsorg i syfte att skapa större förståelse för omsorgsteorier och hur de kan implementeras i svenska förskolor.

## Omsorgens marginaliserade roll på förskollärarprogrammet

Det är flera diskurser som framträder i informanternas tal om omsorg på förskollärarprogrammet. De mest dominerande diskurserna är *Universitetsdiskursen med fokus på lärande* och *EduCare-diskursen*. Det finns troligtvis många anledningar till att ovanstående diskurser dominerar i informanternas tal om omsorgslärande på förskollärarprogrammet. Diskurserna har vuxit fram under en längre tid och programmets innehåll har påverkats av akademiseringen av utbildningen. Omsorgens förankring i dåtidens metodik gjorde att omsorgens status degraderades i det nya sammanhanget. Samtidigt har svensk förskola sedan lång tid tillbaka haft en tradition som utmärker sig i internationella sammanhang (Johansson och Pramling Samuelsson, (2000).

Begreppet EduCare är erkänt internationellt men den skandinaviska traditionen av EduCare särskiljer sig (Halldén m.fl., 2001). OECD menar att den svenska tolkningen av EduCare utgör en bra modell för bygget av en förskola som kännetecknas av hög pedagogisk kvalité (OECD, 2002, 2006). Lärande och omsorg ses som sammanflätade och har varit hörnstenarna i svensk förskoleverksamhet i flera decennier. Redan när Barnstugeutredningen kom (SOU:1972) accentuerades omsorg och barns utveckling som oskiljbara värden. Förskolans uppdrag kan förstås som kompensatoriskt där kunskap och värdegrund ses som odelbara (Johansson & Pramling Samuelsson, 2000; Lagerlöf & Larsson, 2019). Genom omsorgens starka fäste i politiska dokument och i förskolan som institution var omsorg en nödvändig del i det dåvarande förskollärarprogrammets innehåll även efter inträdet i universitetsvärlden. Precis som i förskolan skulle omsorg och lärande bilda en helhet och i denna studie beskrivs innebörden av EduCare av studiens informanter. Persson (2001) ifrågasätter om det överhuvudtaget är en fruktbar idé att försöka förena två så vitt skilda traditioner (akademisk respektive yrkesbaserad) i ett begrepp som EduCare utan att det sker på bekostnad av vare sig lärande eller omsorg? Är EduCare ett relevant begrepp för lärarutbildningen eller borde begreppen definieras och konkretiseras var för sig?

I engelsktalande länder innebär EduCare en helhetssyn på omsorg och lärande (precis som i Sverige) men också en tydlig uppdelning vem som gör vad i praktiken. Personal med längre utbildningsbakgrund arbetar i högre grad med pedagogiska uppgifter. Uppdelningen kan kontrasteras med svensk förskola där denna uppdelning inte existerar på samma sätt. Det ska dock nämnas att dessa tendenser börjar urskiljas i svensk förskola också men inte alls i samma utsträckning. Utifrån förevarande studies resultat beskriver hälften av informanterna en innebörd som kan kopplas till EduCare då de talar om omsorgslärande på förskollärarprogrammet. Det finns få resultat i denna studie som tyder på att det skulle råda ett jämlikt förhållande mellan omsorg och lärande inom EduCare-begreppet. I informanternas utsagor ses omsorg som viktigt för lärandet men lärandet ses aldrig som viktigt för omsorgen. Ett exempel på detta är då Louise formulerar omsorgslärandet på programmet, beskriver omsorg och lärande som en ”helhet” och exemplifierar med en situation i förskolans verksamhet: ”har jag en matematiksituation och det är några barn som inte klarar av det så genom att jag stöttar och vägleder dom så blir ju det liksom omsorg”. Vallberg Roth och Holmberg (2019) har i sin studie undersökt vad som kan karaktärisera begreppen omsorg och lärande i undervisningen i förskolan. Enligt studien är det problematiskt att bedriva en undervisning i förhållande till lärande och omsorg då det är otydligt vad som åsyftas i *helhet* som uttrycks i förskolans läroplan:” där omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet.” (Skolverket, 2018b, s. 7).

Hur omsorg och lärande ska bilda en helhet och praktiskt utgöra en del av undervisningen lyfts som ett problem i studien. Studiens resultat påvisar att det saknas omfattande empiriska studier på detta område (Vallberg Roth & Holmberg, 2019).

Begreppet omsorg har aldrig tidigare i den svenska förskolans läroplan varit mer framträdande. Hela 15 gånger används omsorg vilket är en markant ökning från 2016 års version (Skolverket, 2018b). Däremot lyser begreppet omvårdnad som påträffas i läroplanerna 2010 och 2016 (Skolverket, 2010:2016) med sin frånvaro i senaste läroplan (Skolverket, 2018). Detta skulle kunna tyda på ett pågående paradigmskifte där omsorg i förskolan ska ses som ”så mycket mer” (Louise och Miriam), innefatta mer eller ett sätt att distansera sig från praktiska omsorgsuppgifter. Ett sätt för förskollärarprogrammet att följa politiska riktlinjer och inkludera omsorg i programmet är att behandla omsorg som en del av EduCare. Flera informanter uttryckte att omsorg har en marginaliserad roll på programmet och när omsorg behandlas är det främst som en helhet med lärande eller i relation till barns identitet och integritet. Ett tillägg i senaste läroplanen som är en del av omsorg formuleras på följande vis: ”Barnens rätt till kroppslig och personlig integritet ska också respekteras. Det gäller bland annat i den dagliga omsorgen och i frågor om dokumentation” (Skolverket, 2018b, 7). Åberg, Hedlin och Johansson (2020) har i sin studie analyserat dokument och intervjuat förskollärarstudenter respektive erfarna förskollärare i syfte att studera fysisk beröring i förskolan. Fysisk beröring är en del av förskolans vardag och ses som essentiell i diverse omsorgssituationer. Exempelvis vore blöjbyten, tröstsituationer, påklädningshjälp, förebygga bråk eller olyckor väldigt svåra att hantera utan att vidröra barnen. Vissa planerade didaktiska situationer kan också vara svåra att genomföra utan fysisk beröring. Studiens resultat visar att normer kring lämplig respektive olämplig beröring inom förskolans väggar har förändrats. En styrdokumentanalys visar att barnets kroppsliga integritet accentueras i större utsträckning i dagens läroplan till skillnad från förr (70-tal) då beröring ansågs vara en resurs för pedagogerna. Denna normförändring bekräftas också av utsagorna från de erfarna förskollärarna respektive förskollärarstudenterna. Även resultaten i denna studie påvisar att informanterna verkligen tar barns kroppsliga integritet på stort allvar. Ett exempel på detta är:

> *Är det nåt barn ledset att man frågar: behöver du en kram? Behöver du prata? Finns det något vi kan göra? Att man inte bara drar en förhastad slutsats att det här tror jag barnet har behov av. Utan att man frågar barnet, vad har du för behov?* (Louise)

Att barnets kroppsliga integritet betonas i förskolans verksamhet, styrdokument och är i fokus i omsorgslärandet på förskollärarprogrammet får konsekvenser. Självfallet är det oerhört viktigt att vuxna respekterar barns kroppsliga integritet. Men sambandet mellan att förskollärarprogrammet distanserar sig från omsorgsmetodik och samtidigt fokuserar på frågor som rör barns integritet kan få konsekvenser. Det är rimligt att anta att den enskilde förskolläraren präglas av sin utbildning och att det kan leda till en osäkerhet i praktiska omsorgssituationer. I ett ytterligare led kan det leda till att förskolläraren undviker fysisk närkontakt med barnet. I flera fall kanske barn har ett behov av en kram fast inte kan uttrycka det? Det skulle i så fall vara upp till förskollärarens omsorgskompetens att förstå när så- respektive inte är fallet. En studie av Åberg och Hedlin (2012) visar att diskursen kring sexuella övergrepp påverkar både män och kvinnor. Att endast män skulle vara utsatta för diskursen kring övergrepp visar sig vara inkorrekt. Däremot visar en forskningsöversikt att män som är verksamma förskollärare drabbas av rädsla för att det ska uppstå en misstanke om pedofili. Denna rädsla påverkar mäns sätt att närma sig fysiska omsorgssituationer i förskolan vilket inverkar på graden av omsorg som barnet får (Bergström, Eidevald & Westberg-Broström, 2016) samt påverkar barnets syn på mäns förmåga att ge omsorg (Eidevald, 2009, 2001). Avsaknad av omsorgsmetodik kan skapa osäkerhet och tillsammans med fokuset på barns integritet är det utifrån denna studies resultat rimligt att anta att även kvinnor tenderar att fjärma sig från fysiska omsorgssituationer i allt större utsträckning. Att dessutom fysiska omsorgssituationer förknippas med barnskötarnas hjärtefråga (Halldén, 2007) kan också tänkas påverka förskollärarnas distansering. Att integritet är föremål för omsorgslärandet på förskollärarprogrammet beror troligtvis på att ämnet poängteras i senaste läroplanen. Det kan också tolkas som att barns integritet är lättare att teoretisera och hänvisa till

vetenskaplig grund till skillnad från praktiska omsorgsuppgifter som också markant avviker från universitetets ideologi.

I förskolans läroplan formuleras också dokumentationens roll i relation till barnens integritet: ”Barnens rätt till kroppslig och personlig integritet ska också respekteras. Det gäller bland annat i den dagliga omsorgen och i frågor om dokumentation” (Skolverket, 2018b, 7). Löfgren (2015) studie har undersökt hur förskollärare talar om dokumentation. Kraven på dokumentation har ökat de senaste åren och detta påverkar omsorgen som av uppenbarliga skäl är svår att dokumentera. Detta resulterar i att omsorgen får en marginaliserad roll i dokumentationen. I förskollärarnas beskrivningar av verksamheten nämns omsorg förvånansvärt lite. När omsorg benämndes i intervjuerna var det oftast i relation till utbildning – barn som *lär* sig ta hand om varandra. Lärande beskrivs som förskolans viktigaste uppgift och ibland kan fysisk omsorg omöjliggöra lärande (som vid lussanering). En viktig slutsats är att förskollärare i sitt tal om omsorg i förskolans dokumentation försöker höja sin professionsstatus genom att poängtera lärandet i omsorgen snarare än omsorg som ett egenvärde. Löfgren (2015) menar att vårt samhälle är grundat på våra mänskliga förmågor att ta hand om andra och få bli omsorgsfullt bemötta. Om ovanstående diskurs fortsätter kommer läraren till framtidens barn mer fokusera på barnens intellektuella utveckling som förberedelse för vuxenvärlden än deras välbefinnande som barn. På grund av förskolans dokumentationskrav synliggörs inte den viktiga omsorgen utanför förskolans väggar. I dagens stora barngrupper är det troligtvis lättare att fokusera på lärandet för de stora massorna än att ge professionell individuell omsorg till ett stort antal barn. Om omsorgen fick lika stor relevans i förskolans verksamhet som lärandet, så hade de stora barngrupperna upplevts som extremt problematiska. Det skulle i sin tur krävas stora ekonomiska satsningar på förskolan från politiskt håll för att uppnå en kvalitativ omsorgsinriktad förskoleverksamhet.

Förskollärarprogrammets sätt att lära ut omsorg tenderar att positionera förskollärare och barnskötare på olika sätt: ”om man bara läste utbildningen att det inte var ens arbetsuppgift att byta blöja. För det ska barnskötarna göra. Lite det är inställningen när man läser i böckerna typ” (Anna). Förutom att litteraturen tycks signalera en skiljelinje mellan arbetsuppgifter ger informanterna också uttryck för praktiska omsorgssysslors låga egenvärde på programmet: ” omsorg inte bara är att byta blöja [… ] omsorg är så mycket mer.” (Louise); omsorg inte bara är ta hand om (Miriam). Ovanstående kan förstås som en ideologi som råder på universitetet. Litteraturen, lärares sätt att tala om omsorg och en kultur av distansering från metodik konstruerar den fysiska världen, sociala relationer och identiteter (Fairclough, 1992). Dessa ideologier är oerhört betydelsefulla i förhandlingen om hegemoni. EduCare spelar här en stor roll för förskollärarprogrammets sätt att lära ut omsorg på vetenskaplig grund men samtidigt distansera sig från fysiska omsorgsuppgifter som blöjbyten och tröst. När praktiska omsorgsuppgifter lyfts av studenterna är det utifrån resultatet rimligt att svaret lyder: de ska bilda en helhet med lärande. Denna helhet är så otydligt definierad i både programmets innehåll och i förskolans läroplan att den kan slängas in nästan varsomhelst.

Universitetet befinner sig samtidigt i en storm av diskursiva praktiker som har makt att sätta rådande hegemoniska ställning i gungning. Omsorgens historiska förankring i svensk förskola tillsammans med den tidigare yrkesbaserade utbildningen talar för att ämnet måste vara en del av dagens förskollärarutbildning. I styrdokument har omsorgsbegreppet haft en självklar plats i decennier. Samtidigt existerar en samhällsdiskurs där förskollärare upplever att andra betraktar deras jobb som att ”bara passa barn” (Frida). Detta kan tänkas resultera i att förskollärarprogrammet positionerar sig genom ett innehåll som fokuserar på lärande. *Universitetsdiskursen med fokus på lärande* reproduceras även av förskollärarstudenterna som i sin professionaliseringsstrategi vill konstruera sig själva som lärare – inte omsorgsgivare. I informanternas utsagor förekommer begreppet undervisning vid flera tillfällen. Att förskollärarstudenterna anammat begreppet som är nytt i förskolans kontext och i decennier associerats med skolan kan tyda på en vilja att närma sig skolans pedagogik och identifiera sig som (för-)skollärare. Att fokusera på lärandet och distansera sig från omsorgsdelen som en professionaliseringsstrategi är relevant för förskollärare men även för förskollärarprogrammet. Frida uttrycker detta på följande vis:

> *Som man hör många om förskollärayrket att det bara är att passa barn och det är väl omsorgstänkande liksom kring förskolan. Och jag tror att mycket i förskollärarutbildningen och yrket så vill man fokusera lite mer på det pedagogiska för att höja yrkesstatusen kanske. Och då kanske den här omsorgsdelen dels tas förgivet och även undansätts liksom för att det inte anses lika professionellt* (Frida)

EduCare-diskursen fyller här en medlarfunktion där den yrkesbaserade omsorgstraditionen kan lyftas in i akademin genom att göra begreppets innebörd till en teoretisk *helhet*. Vad denna helhet består av och hur helheten kan konkretiseras och exemplifieras i en praktisk förskolekontext kan inte informanterna svara på. Det kan troligtvis inte förskollärarprogrammets lärare heller. Men universitets version av EduCare har blivit en del av ideologin som upprätthålls av diskursiva praktiker. Då dessa diskursiva praktiker upplevs som naturliga har de enligt Fairclough (1992) störst chans att vidmakthålla det dominerande styret och därmed behålla den hegemoniska ställningen.

Varken förskollärarna eller universitetet tjänar på att konkretisera EduCare-begreppets innebörd och låta omsorg bli en jämlik del (som lärande) av programmet. Det skulle sannolikt upplevas som en risk för minskat söktryck på programmet, degraderad yrkesstatus och därmed påverka förskollärares professionaliseringsstrategi. Det är bara förskolebarnen som vill ha och behöver professionell omsorg på riktigt – men den rösten kan de inte göra hörda själva.

## Omsorgens uttryck i praktiken

I detta avsnitt diskuteras hur informanterna upplever praktikens betydelse för omsorgslärande och hur kunskaper och färdigheter används respektive nyproduceras i verksamheterna. Den dominerande diskursen i informanternas utsagor är: *Omsorgslärande sker i praktiken.* Ibland växelverkar diskursen med *Den naturliga omsorgen* där omsorgsfärdigheter ses som en essens som man som människa har respektive saknar. Flertal informanter vittnar om forskningens irrelevans då det gäller praktiska omsorgssituationer som uppstår i förskoleverksamheten. Majoriteten av informanterna verkar ha svårt att koppla en praktisk omsorgssituation i verksamheten till sina kunskaper och färdigheter om omsorg. En informant beskriver förskollärarprogrammets omsorgslärande och omsorgen i förskolan som ”två olika saker” (Jasmine). Den ena sidan av omsorgslärandet representeras av forskning, samhällsvetenskapliga teorier, litteratur och EduCare som behandlats på förskollärarprogrammet. På den andra sidan står omsorgslärande i praktiken där kollegors färdigheter tillskrivs viss relevans men primärt förväntas den individuella förskolläraren utarbeta egna omsorgsmetoder. Dessa världar möts sällan och med handen på hjärtat: varför och hur skulle de? Resultatet visar att informanterna upplever att förskollärarprogrammet fokuserar på lärande och att omsorg har en marginaliserad roll. Vid de tillfällen omsorg behandlas är det främst i relation till barns integritet och identitet. Den diffusa och allomfattande EduCare-diskursen skänker nog primärt näring till lärandesituationer i förskolan där omsorg kan ses som relevant och därmed utgör en helhet med lärandet. I relation till praktiska omsorgssituationer med fokus på just omsorg upplevs EduCare´s innebörd inte tillföra något viktigt.

I 17 av förskollärarprogrammets kurser (valbara exkluderade) är omsorgsbegreppet frånvarande. Av de sex valbara kurserna formuleras omsorg i *en* kurs lärandemål. I kurserna *Lek, lärande och omsorg 1*,*2* och *3* (sistnämnda valbar) förekommer begreppet omsorg i flera av lärandemålen. Alla förskollärarprogrammets kursplaner kan hittas på Göteborgs universitets studentportal (Göteborgs universitet, 2020b). Då lärandemålen i kursplanerna studeras framträder ett tydligt mönster, omsorgsbegreppet benämns främst i kurserna som går under namnen: *Lek, lärande och omsorg* och *Verksamhetsförlagd utbildning*. De kurser som läses inom den *Utbildningsvetenskapliga kärnan (60 hp)* innehåller inga kurser vars lärandemål lyfter omsorgsbegreppet. Kurserna inom området *Verksamhetsförlagd utbildning (30 hp)* innehåller lärandemål där omsorg ingår i samtliga kurser förutom den tredje VFU-kursen. Inom det *Förskolepedagogiska området (120 hp)* lyfts omsorg fram i

lärandemålen i kurserna med titeln *Lek, lärande och omsorg*. Utifrån det kursutbud som studenterna själva väljer två kurser *15 hp* vardera är det enbart kursen *Lek, lärande och omsorg 3* som har lärandemål som innehåller begreppet omsorg. Se bilaga 3 för tydligare överblick. Att omsorg främst behandlas i *Lek, lärande och omsorg* (*1,2,3*) och i *Verksamhetsförlagd utbildning* underblåser också diskurserna *Universitetsdiskursen med fokus på lärande* och *Omsorgslärande sker i praktiken*. Att informanterna inte kopplar praktiska omsorgssituationer i praktiken till forskning kan tolkas bero på att de kurser som läses inom den *Utbildningsvetenskapliga kärnan (60 hp)* inte innehåller några kurser vars lärandemål lyfter omsorgsbegreppet. I sammanlagt ett helt år av förskollärarstudier så är lärandemål kopplat till omsorg frånvarande. Kurserna inom den *Utbildningsvetenskapliga kärnan (60 hp)* är: *Lärande utveckling och didaktik* (LÖK10G, LÖK40G)*; Läroplansteori, organisation, uppföljning och analys av lärande och utveckling* (LÖK20G, LÖK60G)*; Ledarskap, specialpedagogik, sociala relationer och konflikthantering* (LÖK30G, LÖK71G) och *Vetenskapsteori och forskningsmetodik, utvärdering och utvecklingsarbete* (LÖK50G, LÖK81G). När omsorgsbegreppet lyser med sin frånvaro inom exempelvis *Vetenskapsteori och forskningsmetodik* är det kanske inte så konstigt att informanterna har svårt att koppla vetenskapliga teorier och forskning till omsorgssituationer i förskolan. Vidare är det anmärkningsvärt att kursen *Ledarskap, specialpedagogik, sociala relationer och konflikthantering* inte innehåller lärandemål som rör omsorg. Innebörden av omsorg kan tolkas vara synonymt med ovanstående begrepps innebörd, i alla fall om man ska se till informanternas definition och omsorgsdefinitioner av Aspelin och Persson (2011); Svenska Akademiens ordlista (2009) och Josefson (2018). Med ovanstående information om kursernas innehåll kopplat till omsorg kan Annas upplevelse ses ur ett nytt kontextuellt ljus:

> *Och liksom skol – alltså man kan läsa om hur mycket teorier som helst. Men jag tror inte man förstår förrän man är ute i verksamheten och kan se andra och se verkligen hur det fungerar. […] Det är sällan liksom man läser om hur vi tröstar […] Du kanske inte tänker åt sociokulturellt perspektiv när du tröstar ett barn typ.* (Anna)

Miriam är den enda informant som explicit uttrycker att sina bristande omsorgsfärdigheter kan skyllas på förskollärarprogrammets innehåll. Informanterna är troligen präglade av erfarenheter från förskollärarprogrammet där omsorg främst blev relevant på VFU-kurserna. Därmed gör de flesta inte kopplingen mellan avsaknad av kunskaper och färdigheter inom omsorg i praktiken och förskollärarprogrammets innehåll. Informanterna kan förstås konstruera en förskollärarroll där de utarbetar olika omsorgsmetoder i praktiken. I viss mån tar de hjälp av sina kollegors beprövade erfarenheter för att lära sig omsorgsmetoder som möter barnens behov av omsorg. Generaliserbarhet som fenomen saknas då informanterna inte tar hjälp eller anser sig bli hjälpta av existerande forskning på området. I Skollagen (2010:800) 1 kap. 5 § anges att: ”Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet”. Även förskolan omfattas av ovanstående lagtext och är därför ålagd att vila på vetenskaplig grund. Det finns därmed en risk att de framtida förskollärarna i denna studie inte kan koppla sina omsorgsmetoder till den vetenskapliga grunden. Men vilka möjligheter har de genom förskollärarprogrammet fått att kunna koppla forskning till fältet i omsorgsfrågan? I relation till ovanstående innehåll som redovisar omsorgens lärandemål i kurserna lutar svaret åt: få.

Utifrån innehållet i informanternas utsagor så pekar mycket på att de upplever omsorg som ett relevant ämne i förskolan. De uttrycker en vilja att diskutera omsorg och utarbeta strategier för att kunna möta barns behov av omsorg. Shirin problematiserar omsorgssysslor i verksamheten i relation till etiskt förhållningssätt: ”Nu ligger min barnsyn och mitt förhållningssätt på hyllan medan jag byter blöjorna på löpande-band. Att man vågar ta upp sånt och vågar diskutera sånt”. Här förnims omsorgens underordnade position även i förskolan. Det är svårt att tänka sig ordet vågar i en kontext som handlar om att tala om lärande eller digitalisering i förskolan. Shirin påpekar även en risk i verksamheten, att den fysiska omsorgens låga position gör att omsorgssysslor som blöjbyte görs på ”löpande-band”. Då intima omsorgssituationer som blöjbyte av etiska skäl inte går att dokumentera (Löfgren, 2015) riskerar dessa i en stressig verksamhet med högt barnantal att utföras på ett mekaniskt inhumant oetiskt vis. Det finns forskning som tyder på att förskollärare distanserar sig från omsorgsarbetet i

förskolan och fokuserar på barns lärande som en strategi för ökad autonomi och professionalisering (Halldén, 2007). Om så är fallet riskerar svensk förskola att avvika från sin internationellt erkända EduCare-modell där pedagogisk personal oavsett utbildningsbakgrund utför liknande arbetsuppgifter. Denna svenska modell är erkänd internationellt för sin höga pedagogiska kvalité (OECD, 2002, 2006). Om förskollärare i allt större utsträckning distanserar sig från omsorgssysslor riskerar svensk förskola att förlora sin unika modell och dess höga pedagogiska kvalité. Josefsson (2018) skriver i sin avhandling att vi genom mellanmänskliga relationer får förståelse av vad det innebär att vara jag och du. Att vara någon nära i ett mellanmänskligt möte innebär ett etiskt ansvar att värna om personens sårbarhet och utifrån den kunskapen agera på ett omsorgsfullt vis. Att som förskollärare värna om barnets sårbarhet i omsorgssituationer som blöjbyte kan vara svårt då omsorgssysslor associeras till barnskötarnas uppgifter, det finns en norm om att förskollärare ska fokusera på lärandet och att omsorgssysslor motverkar förskollärares professionaliseringsstrategi.

Ekström (2007) studie påvisar hur förskolans innehåll har förändrats genom politiska beslut. Tre förskolor belägna i sociokulturellt olika områden är föremål för studien där intervjuer och observationer äger rum. Resultatet visar bland annat att förskollärarna upplever att kraven har ökat och resurser minskat. Detta skapar frustration bland personalen och ambitionsnivån minskar adekvat med denna negativa utveckling. Förskollärarnas handlingsutrymme formas och begränsas av dagliga rutiner. I relation till omsorg visar studien att yrkesutövningen främst fokuserar på fysiskt omsorgsgivande. Barnens omsorg determineras av normer och förskolans rutiner där barnen förutsätts underställa sig rådande ordning. Barn inflytande och frihet korrelerar med förskolans belägenhet: starkt- (stort inflytande) eller svagt- (litet inflytande) socioekonomiskt område. För att ge barnen professionell omsorg i en förskola med ökande krav får förskollärare med *obemärkta kompetenser* (Ahrenkiel m.fl., 2013) ett tungt lass att bära. Dessa pedagoger klarar av att tolka och svara på barns behov. De dolda kompetenserna är förkroppsligade, erfarenhetsbaserade och finns inbakade i förskolans rutiner. Förskollärare som har denna obemärkta kompetens låter sig sällan styras av institutionella ramar och regler som direkt- eller indirekt bortser från barnets behov av stöd. Då diskursen *Omsorgslärande sker i praktiken* dominerar i informanternas utsagor om omsorg i förskolan tänds ett hopp att denna obemärkta kompetens kanske kan influera de framtida förskollärarnas omsorgsfulla yrkesutövning.

I ett av citaten ovan beskriver Frida en situation med en arg pojke som grät och inte ville bli tröstad med fysisk närhet: ”det blev väl konstig situation för oss. Hur, hur bemöter det här barnets känslor. När vi inte kan göra som vi brukar liksom? Och där är det ju viktigt att testa sig fram liksom och försöka förstå barnet liksom”. Citatet slutar med: ”men att man ändå försöker respektera dom och göra det på ett sätt som fungerar för barnen (Frida). Det framkommer i citatet ovan att Frida försöker utarbeta en egen omsorgsmetod som fungerar som barnet. Hon har fokus på att försöka se barnets perspektiv och respektera barnets behov. Om Frida i situationen haft erfarenhet av att koppla praktiska omsorgssituationer till forskning så hade det kunnat utveckla och nyanserat hennes förståelse och agerande i situationen. Om barnets vårdnadshavare dessutom hade ifrågasatt hennes agerande så hade hon kunnat hänvisa till den vetenskapliga grunden och även etiskt legitimera sitt handlande för sig själv. Exempelvis visar Cakaite och Holms (2017) studie att pedagogernas tillvägagångssätt att stilla barnets gråt genom fysisk beröring (kroppskontakt) och verbal kommunikation fungerar bra. Barnens gråt uppfattas som en reaktion på omsorgspersonens lugnande beröring. Gråten kan också uppfattas som barnets behov att ge uttryck åt en särskild känsla eller ett sätt att dämpa känslor som karaktäriseras som negativa.

I de fall som fysisk beröring som tröst inte fungerar (som fallet ovan) är det viktigt att ha kunskap om hur detta påverkar pedagogers förhållningssätt. Rossholt (2010) har undersökt hur gråt uppfattas av pedagoger. Fenomenet gråt ses som naturligt för mindre barn men när gråten fortsätter kategoriseras den i större utsträckning. Dessa kategorier placeras sedan implicit hierarkiskt vilket påverkar vilken fysisk och psykisk omsorg som ges till barnet samt vilka positioner som möjliggörs för barnet att inta. Exempel på hur gråt kategoriseras är; trotsgråt, arggråt, ”av-och-på-gråt”, räddgråt och ledsengråt.

Trotsgråt och arggråt anses vara lättast att hantera av personalen som distanserar sig fysiskt från barnet. Situationen skapar en slags maktkamp mellan pedagog och barn. Pedagogernas avståndstagande förhållningssätt legitimeras genom uttalanden om såsom ”han är van hemifrån att alltid få som han vill”. Ledsengråt placeras högre i hierarkin än trotsgråt. Även barn vars ansikten är uttryckslösa tenderar att få mindre fysisk närhet av pedagogen men då rättfärdigas avståndstagandet genom att hänvisa till barnets kroppsliga integritet. Pedagogers tolkning av barns ansikten i början av terminen påverkar vilka relationer som skapas senare. Dessa relationer determinerar i hög grad vilka positioner barnet kan inta och därmed vilken omsorg som ges. Den kunskap som Rossholt (2010) studie bidrar med är ett exempel på viktig förståelse som är essentiell för förskollärarstudenter att lära sig enligt mig. I Fridas situation med pojken som var ”tokarg”, grät och inte ville bli tröstad genom fysisk närhet hade ovanstående forskning kunnat hjälpa henne att se situationen ur ett annat perspektiv. På samma sätt som piloten kan bli desorienterad och riskerar att göra felaktiga bedömningar i totalt mörker är det viktigt för den professionella förskolläraren att veta gråtens inverkan på förskollärares förhållningssätt vid omsorgsgivande.

## Avslutande reflektion

När informanterna definierar omsorg i förskolan är definitionen diffus och ganska allomfattande. När omsorgslärande definieras utifrån förskollärarprogrammets innehåll blir definitionen än bredare och diffus, delvis på grund av EduCare-diskursen. Även innebörden av fostran definieras som omsorg. Men att se det individuella barnets behov i ett kontextuellt sammanhang behöver inte vara samma sak som att fostra barnet utifrån ett samhällsperspektiv. Dessa två olika perspektiv kan determinera på vilket sätt omsorg ges. Samtidigt kan aspekter av fostran ses i omsorgssituationer där barn tröstas då barnen får förståelse för hur man förväntas göra när någon gråter. Ett omsorgsperspektiv inom fostran kan också förändra sättet vi fostrar på. Landahl (2006) menar att disciplinproblem är svårare att bortse ifrån om de rymmer en proportion av omsorg. I den senaste upplagan av förskolans läroplan Skolverket. (2018b) finns inte begreppet fostran med. Kanske har innebörden av fostran nu blivit en del av omsorgsdefinitionen. Det skulle sannolikt inte bidra till en mer distinkt definition av begreppet omsorg. I den norska motsvarigheten till förskolans läroplan (Rammeplanen for barnehagelærerutdanningen) har omsorgsbegreppet sedan flera år tillbaka tagits bort (Tholin, 2014). Omsorg har historiskt sett, i likhet med svensk förskoletradition, haft en central roll i norsk förskola. Nordiska förskolor har varit speciella i internationella sammanhang då de haft en integrerad helhetssyn på omsorg, lek och lärande. Tholin (2014) problematiserar i sin artikel om omsorg haft en (för) självklar plats i förskolans läroplan. Har den centrala kopplingen mellan begreppen glömts bort? Författaren hänvisar till Utdanningsdirektoratet och poängterar att samspel mellan människor i förskolan, alltså omsorg, är en central indikator på hög kvalitet. För barns utveckling och trivsel är det otroligt betydelsefullt med positiva interaktioner mellan barn och känslomässigt engagerade vuxna i förskolan.

Greve, Jansen och Solheim (2014) är bekymrad över den norska förskolans själ och ställer sig frågande: vilken slags förskola och förskollärare vill vi att barnen ska ha i framtiden?
Tholin (2014) anser att det vore rimligt att undersöka om trycket på lärande har resulterat i att omsorg har fått en underordnad position och förlorat sin centrala roll. Har lärande tagit vår uppmärksamhet från relationernas betydelse för den pedagogiska praktiken och dess processer? I den svenska förskolans läroplan är fostran borttaget men omsorgsbegreppet har aldrig tidigare benämnts så många gånger i tidigare upplagor. Föreliggande studie påvisar dock att omsorgens relevans på förskollärarprogrammet i allmänhet är marginaliserad och i synnerhet praktiska omsorgssysslors relevans. Precis som i Norge är det fullt möjligt att trycket på lärande har resulterat i omsorgens underordnade position på programmet. Förskollärarprogrammet vill distansera sig från metodik och då omsorgen inkluderas i ett diffust EduCare-begrepp blir omsorg något man kan kasta in för att uppnå lärande. Flertalet av informanterna upplever att de främst lär sig omsorg på sina praktikperioder och

genom att arbeta vid sidan av studier. Förskollärarprogrammets innehåll visar också att lärandemål som innefattar omsorg främst förekommer i VFU-kurserna. Diskurserna *Omsorgslärande sker i praktiken*, *Universitetsdiskursen med fokus på lärande* och *EduCare-diskursen* gör att flertalet informanter inte kopplar praktiska omsorgssituationer till forskning och förlorar därmed den vetenskapliga grunden. De utarbetar i stor utsträckning egna omsorgsmetoder individuellt eller tillsammans med kollegor. Vad dessa metoder baseras på förtäljs inte i denna studie. Universitetskulturen att distansera sig från metodik påverkar förskollärarprogrammets omsorgslärande kolossalt. *EduCare-diskursen* tillsammans med *Universitetsdiskursen med fokus på lärande* gör att förskollärarstudenterna har svårt att navigera i praktiska omsorgssituationer på ett etiskt vetenskapligt grundat sätt. Miriam (och troligen många medstudenter) saknar praktiska färdigheter att hjälpa ett barn i nöd. De förväntas att lära sig de färdigheterna på plats och kan bara sätta sin tilltro till att en HLR-kurs eller dylikt anordnas inom en snar framtid.

Jag tror att det absolut går att basera hela omsorgens bredd på en vetenskaplig grund och där praktiska omsorgssituationer också kan teoretiseras. Svensk förskola är internationellt erkänd för att värdegrund och kunskap integreras och att det inte sker någon uppdelning av arbetsuppgifter efter utbildningsbakgrund. Om förskollärare i allt större utsträckning distanserar sig från omsorg för att fokusera på lärande som professionaliseringsstrategi får barnen betala ett högt pris. Att begreppen undervisning och utbildning så snabbt har blivit en del av förskolans diskurs kan tolkas som en vilja att efterapa skolan i syfte att nå högre status. Vi har en unik förskoletradition med hög kvalité som kännetecknas av ett helhetstänk på riktigt. Att då försöka eftersträva svensk skola vars kvalité inte utmärker sig internationellt är minst sagt anmärkningsvärt. Halldén (2007) poängterar att förskollärarnas perspektiv på barn determinerar vilken omsorg de får. Diskurser såsom ”det kompetenta barnet” och ”livslånga lärandet” fokuserar på lärandet och utgör en professionaliseringskamp för förskollärarna. I ljuset av dagen förskolediskurs får omsorg endast sin relevans tillsammans med lärande. Ett fokus på lärande är förstås i grunden positivt men påverkar hur vi ser på barnen som faktisk är behov av omsorg. Det finns flertal indikationer i föreliggande studies empiri som påvisar att förskolan blivit mer lik skolan vilket även Halldén (2007) studie visar. Förskolan är en välfärdsinstitution som från början upprättats för att barns grundläggande behov ska bli tillgodosedda medan föräldrar arbetar. Genom åren har institutionerna utvecklat egna berättelser om vad som är viktigt. Tillsammans med politiska riktlinjer såsom dokumentation och kvalitetskontroll har uppfattningen om förskollärarrollens arbetsuppgifter förändrats.
Vilka möjligheter finns för en professionell omsorg i förskolan i en tid av marknadsanpassning då den inte går att dokumentera eller mäta? I en tid då förskolans dokumentation av barns lärande fungerar som en professionaliseringsstrategi är det av stor vikt att lyfta omsorgens egenvärde.

Det är både naivt och orättvist att sätta vår tilltro till att förskollärare med obemärkta kompetenser (Ahrenkiel m.fl., 2013) ensamt och enträget ska kämpa för omsorgens relevans i förskolors verksamheter. För att kunna lyfta omsorgens otroligt viktiga roll i förskolan och få till stånd ett omsorgslärande på förskollärarprogrammet som studenterna har användning av i verksamheterna behövs flera saker göras. För det första behöver vi erkänna den marginaliserade roll som omsorg fått till förmån för lärandet och därefter lyfta dess egenvärde. För det andra behöver vi också på ett nyanserat sätt förstå de samhälleliga faktorer som cementerar omsorgens marginaliserade position. För det tredje behöver förskollärarprogrammets lärare föra en kritisk diskussion om hur omsorg i förskolan definieras och hur de praktiska delarna av omsorgen kan läras ut och baseras på vetenskaplig grund. Jag tror det är viktigt att ha en stor förståelse för vad omsorg är (respektive inte är!) och kan betyda i olika kontexter inom förskolan *innan* innebörden av EduCare behandlas. Jag hoppas att förestående studies resultat har bidragit med att synliggöra de diskurser och kulturella strukturer som påverkat omsorgens roll på förskollärarprogram och i praktiken. Därefter har vi bättre möjligheter till att analysera begreppet omsorg för att, som Hellman (2018) efterlyser, skapa större förståelse för omsorgsteorier och hur de kan implementeras i svenska förskolor.

# Metoddiskussion

I följande avsnitt förs en kritisk diskussion om studiens teoretiska ramverk och metod. Den kritiska diskursanalysen användes både som teoretiskt ramverk och som analysmetod. Intervju som metod möjliggjorde att studiens syfte och frågeställningar kunde besvaras. Informanternas utsagor uppfattades i enlighet med Fairclough (1992, 2010) diskursanalys som en *text* som sedan analyserades. Det är mindre vanligt att använda informanters utsagor som ett föremål för diskursanalys men i relation till föreliggande studies syfte fungerade det förvånansvärt bra. Fairclough tredimensionella modell tillhör de mer diskursiva analysmodellerna och innefattar en enorm uppsättning av verktyg varpå ett urval är nödvändigt (Boréus & Bergström, 2018). Inom varje dimension fanns det analysverktyg som var mer eller mindre förekommande i litteratur kring kritisk diskursanalys. Urvalet av de precisa verktygen gjordes utifrån hur väl de tycktes harmonisera med studies frågeställningar och i vilken omfattning de behandlades i Fairclough böcker (Fairclough, 1992, 2010). Det finns en möjlighet att användningen av andra analysverktyg inom Fairclough modell hade resulterat i att andra aspekter synliggjorts. Jag har däremot svårt att tro att de skulle ha någon större inverkan på studiens huvudsakliga resultat. Fairclough tredimensionella modell gav bra förutsättningar att analysera dimensionerna *text* och *diskursiv praktik* på ett vetenskapligt stringent vis. Konsekvenserna ovanstående dimensioner skulle kunna få för den *sociala praktiken* var däremot svårare att dra klara slutsatser om. Den sociala praktiken består av både diskursiva- och icke-diskursiva element vilket resulterar i behovet av en kompletterande teori för de icke-diskursiva elementen (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). I förestående studie valdes ett socialkonstruktionistiskt perspektiv. Perspektivet bidrog med kunskap om hur studenterna själva socialt konstruerade en förskolläraridentitet som skiljde sig från barnskötarna vilket i den sociala praktiken bidrog till att förskollärarprogrammets diskurser reproducerades. Teorin fungerade till viss del som ett komplement inom dimensionen social praktik men bidrog inte avsevärt till en djupare analys i analysprocessen. Det kan vara så att diskursers konsekvenser för den sociala praktiken kan vara svåra att analysera oavsett kompletterande teori.

Studiens teoretiska ramverk har satt strålkastarljuset på hur makt opererar på en institutionell nivå och hur diskurser produceras och reproduceras på flera olika sätt och med olika syften. Vad hade då ett alternativt teoretiskt ramverk kunna synliggöra? Om studien utgått från en fenomenologisk- eller hermeneutisk influerad teori hade forskarens fokus varit att infånga den subjektiva innebörden av social handling (Bryman, 2018). Centralt i en sådan studie hade kunnat vara att undersöka förskollärarstudenters förståelse av begreppet omsorg. Tidigare forskning om omsorg avslöjande i studiens inledande skede att omsorg har en marginaliserad position i relation till lärande. Omsorgens innebörd- och position verkade vara påverkade av flera aspekter som kunde kopplas till makt. Därför blev det spännande att undersöka vilka maktaspekter som påverkade människors handlande.
Den kritiska diskursanalysen har tidigare kritiserats för att homogent välja undersökningsteman som fokuserar på nutida sociala- och politiska problem. Forskning av detta slag riskerar att cementera och reproducera förhärskande diskurser. En annan kritik av teorin och metoden har varit att aktörernas röst, motstånd och deras motdiskurser inte fått så stor plats i forskningen (Boréus & Bergström, 2018). Föreliggande studie är inget undantag för ovanstående kritik även om jag haft ambitionen att lyfta fram informanternas röster och inte bara makten som påverkar dessa. Även om undersökningstemat kan förstås ha ett ensidigt fokus fyller det en funktion. Den kritiska diskursanalysen sätter strålkastarljuset på de diskurser som råder och dess inverkan på oss. Utifrån kunskap om maktaspekter som påverkar omsorgens position, relevans och innebörd ges en bra utgångspunkt för förändring av förtryckande diskurser och strukturer.

Det är viktigt att förstå intervjuuttalanden som kontextberoende då den specifika sociala situationen påverkar informanternas tal (Alvesson & Deetz, 2000). De uttalanden som informanterna gör om omsorg måste förstås i relation till att intervjun utfördes över Zoom och att de i förväg inte kunnat reflektera kring sina svar. En relativt stor del av empirin exkluderades då innehållet inte harmoniserade med studiens syfte och frågeställningar. De delar som exkluderats kunde resulterat i en

mer nyanserad bild av informanternas kunskaper om omsorg, men att mäta informanternas kunskaper om omsorg var inte studiens syfte.

I studien hänvisas till förskollärarprogrammets kursplaner där lärandemålen för kurserna är formulerade (Bilaga 2). Kursplanerna i denna studie är från 2020. Dessa kursplaners innehåll kan ha reviderats sedan studenterna läste kurserna. Om studiens syfte varit att jämföra lärandemålen i kursplanerna med studenternas kunskaper hade rätt års kursplaner varit absolut nödvändiga. Syftet med kursplanerna i förestående studie är att ge en generell uppfattning om omsorgens roll på förskollärarprogrammet. Att kursplanerna eventuellt har reviderats sedan vissa studenter läste kurserna får i studiens sammanhang ingen nämnvärd betydelse.

## Studiens kunskapsbidrag

I följande avsnitt presenteras studiens kunskapsbidrag på ett kortfattat sätt. Studien visar att omsorg är ett svårdefinierat och mångfacetterat begrepp. På förskollärarprogrammet dominerar en lärandediskurs och omsorg hamnar i skymundan. EduCare-diskursen på programmet gör att omsorg kan behandlas på vetenskaplig grund men i relation till lärande. Omsorgens egenvärde blir i detta sammanhang än mer diffust och marginaliserad. Samtliga informanter upplever omsorg som viktigt men mycket tyder på att lärande förstås som kungsvägen för professionalisering.

Diskursen *Omsorgslärande sker i praktiken* dominerar i informanternas utsagor. Att diskursen är framträdande kan också förklaras med att omsorgsbegreppet främst förekommer i kursmålen för den verksamhetsförlagda utbildningen (se *Förskollärarprogrammets innehåll*). Flera informanter har få eller inga erfarenheter av att koppla den vetenskapliga grunden till omsorgspraktiker i förskolans verksamhet vilket resulterar i att de försöker utarbeta egna omsorgsmetoder på fältet.

I relation till utbildningsledarskap skänker studien ytterligare kunskap om vilka diskurser som existerar i förskollärarstudenternas tal om omsorg. Kunskap om olika ideologiers inverkan på diskursernas reproduktion kan fungera som ett underlag för att på en organisatorisk nivå utveckla förskollärarprogrammets innehåll. Föreliggande studie synliggör också behovet av att lära studenter att basera omsorgspraktiker i förskolan på vetenskaplig grund. För den enskilde förskolläraren kan en medvetenhet om rådande omsorgs- och lärandediskurser leda till att hon kan positionera sig medvetet till rådande utbildningsvetenskapliga diskurser.

## Förslag till vidare forskning

Denna studie har visat på behovet av att nyansera begreppet omsorg i relation till förskolans verksamhet och förskollärarprogrammet. Hur omsorg och lärande kan bilda en helhet i den praktiska förskoleverksamheten kan också vara föremål för framtida forskning. Studiens resultat visar att det finns en bred uppfattning av att omsorgslärande främst sker i praktiken. Vilket typ av omsorglärande är det och hur kan dessa idéer och metoder knyta an till den vetenskapliga grunden? Ett annat förslag till vidare forskning är att genom grundad teori försöka generera nya omsorgsteorier i syfte att få till stånd ett mer konkret analytiskt angreppssätt av begreppet.

# Referenser


Ahrenkiel, A., Schmidt, C., Nielsen, B., Sommer, F., & Warring, N. (2013). Unnoticed Professional Competence in Day Care Work. *Nordic Journal of Working Life Studies, 3*(2), 79-95.

Alvesson, M. & Deetz, S. (2000). Kritisk samhällsvetenskaplig metod. Lund: Studentlitteratur.

Allwood, C.M. & Erikson, M.G. (2017). *Grundläggande vetenskapsteori: för psykologi och andra beteendevetenskaper*. (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup.

Aspelin, J. (2016). Pedagogisk omsorg. Presenterad vid Dialogkonferensen Pedagogisk forskning i Skåne, 160822. Hämtad från http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-15797

Bergström, Helena, Eidevald, Christian & Westberg-Broström, Anna (2016). Child sexual abuse at preschools – a research review of a complex issue for preschool professionals. *Early Child Development and Care,* Publicerad online 8 jan 2016: http://dx.doi.org/2010.1080/03004430.03002015.01121253

Bigsten, A. (2015). *Fostran i förskolan*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2015. Göteborg.

Boréus, K., & Bergström, G. (2018). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (Fjärde [omarbetade och aktualiserade] upplagan ed.). Lund: Studentlitteratur.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (Upplaga 3). Stockholm: Liber.

Castro, S., Granlund, M., & Almqvist, L. (2017). The relationship between classroom quality-related variables and engagement levels in Swedish preschool classrooms: A longitudinal study. *European Early Childhood Education Research Journal, 25*(1), 122-135.

Cekaite, A. & Holm Kvist, M. (2017). The Comforting Touch: Tactile Intimacy and Talk in Managing Childrens Distress [Elektronisk resurs]. *Research on Language and Social Interaction*. (50:2, 109-127). Hämtad från http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-139425

David, M. & Sutton, C.D. (2016). *Samhällsvetenskaplig metod*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

David, M. (2005). *Science in Society [Elektronisk resurs].* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

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

Eidevald, C. (2011). »*Anna bråkar!*« *Att göra jämställdhet i förskolan.* Stockholm: Liber.

Einarsdottir, J., Purola, A., Johansson, E., Broström, S., & Emilson, A. (2015). Democracy, caring and competence: Values perspectives in ECEC curricula in the Nordic countries. *International Journal of Early Years Education, 23*(1), 97-114.

Einarsson, J., & Hultman, T. (1984). *Godmorgon pojkar och flickor: Om språk och kön i skolan* (1. uppl.ed., Barn och språk). Malmö: Liber Förlag.

Ekström, K. (2007). *Förskolans pedagogiska praktik [Elektronisk resurs] Ett verksamhetsperspektiv*. Diss. Umeå : Umeå universitet, 2007. Umeå.

Elvin-Nowak, Y. (1999). *Accompanied by guilt: Modern motherhood the Swedish way.* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.

Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet: fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Diss. (sammanfattning) Göteborg : Göteborgs universitet, 2008. Göteborg.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.

Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. (2. ed.) Harlow: Longman.

Filmer, P., Phillipson, M., Silverman, D. & Walsh, D. (1972): *New Directions in Sociological Theory*. London: Collier-Macmillan.

Gannerud, E. & Rönnerman, K. (2006). *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Greve, A., Jansen, T.T. og Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret. Barnehagelærernes fagpolitiske historie.* Bergen: Fagbokforlaget.

Göteborgs universitet. (2020a). Utbildningsplan. Förskollärarprogrammet, 210 hp. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande. Hämtad 2010-10-16 https://www.gu.se/sites/default/files/2020-09/utbildningsplan-forskollararprogrammet-vt21.pdf

Göteborgs universitet. (2020b). *Sök kursplan och litteraturlista*. Hämtad 2020-10-16 https://studentportal.gu.se/e-tjanster/kursplan-litteraturlista

Haavind, H. (1992). *Liten og stor. Mødrers omsorg og barns utviklingsmuligheter* (2 uppl.). Oslo: Universitetsforlaget.

Halldén, G. (2007). Omsorgsbegreppet och bilden av barnet. *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. (S. 60-80).

Howarth, D.R. (2007). *Diskurs*. (1. uppl.) Malmö: Liber.

Hellman, A. (2018). Towards a reflective care in Education. The ambivalence of professional caring masculinities in a Swedish Edu-care context. *SHS Web of Conferences, 42*, SHS Web of Conferences, Vol.42.

Jensen, N.R., Petersen, K.E. & Wind, A.K. (2012). *Daginstitutionens betydning for udsatte børn og deres familier i ghetto-lignende boligområder*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Måltidssituationen På Förskolan – Ur Ett Omsorgs Och Lärandeperspektiv,* Paper Presenterat På Barnomsorgsnätverkets Konferens Omsorgsbegreppet I Förskolan I Göteborg, 20-21 Nov. 200, 2000.

Johansson, E., Fugelsnes, K., Mørkeseth, E. I., Röthle, M., Tofteland, B. & Zachrisen, B. (2014). *Verdier i barnehagen: Mellom ideal og realiteter. Et utviklings og forskningsprosjekt* (43). Stavanger: Universitetet i Stavanger.

Johansson, J-E. (1992). Metodikämnet i förskollärarutbildningen, bidrag till en traditionsbestämning. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

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

Koch, A. B. (2016). Pædagogens rolle og betydning for trivsel i børnehaven: Børneinformerede perspektiver på professionelle voksne. *Nordic Studies in Education 36*, 193-210.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Lagerlöf, P. & Larsson, J. (2019). *Livslångt lärande*. Skolverket

Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2020). *Introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. (Upplaga 2). Stockholm: Liber.

Landahl, J. (2006). *Auktoritet och ansvar: lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2006. Stockholm.

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

Löfgren, H. (2015). A noisy silence about care [Elektronisk resurs] Swedish preschool teachers' talk about documentation. Early years. (36:1, 4-16). Hämtad från http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-120816

Markström, A. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: en etnografisk studie*. (1. uppl.) Diss. Linköping : Linköpings universitet, 2005. Linköping.

Nationalencyklopedin. (2020a). Omsorg. I Ordböcker. Hämtad 2020, 28 oktober från https://www-ne-se.ezproxy.ub.gu.se/ordb%C3%B6cker/#/search/ne-ordbok-sv-sv?q=omsorg

Nationalencyklopedin. (2020b). Omsorg. I Uppslagsverket. Hämtad 2020, 28 oktober från https://www-ne-se.ezproxy.ub.gu.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/omsorg

OECD (2002) *Starting strong.* Paris: OECD

OECD (2006) *Starting strong 2: Early Childhood Education and Care.* Paris: OECD

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 2001 vid Linköpings Universitet: Tema barn

Potter, J. (1996). *Representing Reality: Discourse, Rhetoric and Social Construction*. London: SAGE Publications.

Rose, E., & Tingley, K. (2008). Science and Math Teachers as Instructional Designers: Linking ID to the Ethic of Caring. *Canadian Journal of Learning and Technology, 34*(1), 1-17.

Rossholt, N. (2010). Gråtens mange ansikter ; toner og tempo i barnehagen. *Nordic Studies in Education, 30*(2), 102-115.

SFS 2010:800. Skollag. Stockholm. Utbildningsdepartementet.

Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. ([Ny, rev. utg.]). Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98 [Elektronisk resurs]*. ([Ny, rev. uppl.]). Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2018a). *Förskolans uppdrag att fostra barn*. Hämtad 2020-10-14 från: https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/forskolans-uppdrag-att-fostra-barn

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

Strauss, A., Schatzman, L., Ehrich, D., Bucher, R. & Sabshin, M. (1973): The hospital and its negotiated order. I: Salaman, G. & Thompson, K., red. *People and Organizations*. London: Longman.

Svenaeus, F. (2009). Vad är praktisk kunskap? En inledning till ämnet och boken. I: Svaneus, F. & Bornemark, J. (red.), *Vad är praktisk kunskap?* Huddinge: Södertörns högskola

Svenska akademiens ordlista. (2009). Omsorg. I *Svensk ordbok*. Hämtad från https://svenska.se/so/?sok=omsorg&pz=4

Svenska akademiens ordlista. (2015). Omsorg. I SAOL. Hämtad 2020, 28 oktober från https://svenska.se/saol/?sok=omsorg&pz=4

Tholin, K. (2014). Omsorg er fjernet! *Første Steg : Tidsskrift for Førskolelærere,* (4), 61-63.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet (1998) *Läroplan för förskolan, (Lpfö98)* Stockholm: Fritzes.

Uvnäs-Moberg, K. (2009). *Närhetens hormon – oxytocinets roll i relationer.* Stockholm: Natur & Kultur.

Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching : The meaning of pedagogical thoughtfulness* (SUNY series in philosophy of education). Albany: State University of New York Press.

Vallberg Roth, A. (2013). *Nordisk komparativ analys av riktlinjer för kvalitet och innehåll i förskolorna [Elektronisk resurs]*. Nordiska Ministerrådet.

Vallberg Roth, A., & Holmberg, Y. (2019). Undervisning i relation till omsorg och lärande i förskola: Flerstämmig undervisning och didaktisk (o)takt? *Pedagogisk Forskning I Sverige, 24*(2), 29-56.

Vetenskapsrådet (2007) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Enskede: TPB.

Wiberg, Britt (1990). *The first hour of life: Discription of the early recipocal interaction: mother–infant behaviour and development of their mutual relationship.* (Doktorsavhandling). Umeå: Umeå universitet.

Williams, M. (2000). Interpretivism and Generalisation. *Sociology (Oxford), 34*(2), 209-224.

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

Zachrisen, B. (2017). *Kultursensitiv omsorg i barnehagen*. Barn: Forskning om barn og barndom i Norden, 2017(2-3), 105-119.

Åberg, M., & Hedlin, M. (2012). Förskolläraren – ett hot? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift,* (06), 441-452.

Åberg, M., Hedlin, M., & Johansson, C. (2020). Vardagliga beröringspraktiker i förskola och förskollärarutbildning – om normer i förändring. *Uniped, 43*(03), 205-222.

# Bilaga 1

## Intervjuguide

Gå igenom:
Forskningsetiska principer - Codex - Vetenskapsrådet

Zoom: Intervjun spelas in (men man kan välja att inte synas i bild)

Informationskravet (informantens uppgift, villkor för deltagande - frivilligt, rätt att avbryta etc),
Samtyckeskravet (inhämta samtycke till att delta)
Konfidentialitetskravet (informanternas personliga uppgifter är konfidentiella och bevaras på ett sätt så obehöriga inte har tillträde. Deras utsagor kommer hanteras med extrem försiktighet så inget i deras utsagor kan härledas till dem personligen).
Nyttjandekravet (De insamlade uppgifterna får endast användas i forskningsändamål)

Bakgrundsinformation:
Vilket år/termin påbörjade du förskollärarutbildningen?
Tidigare erfarenhet av förskolans verksamhet?
Utbildad barnskötare?
Vilka valbara kurser har du läst( intressant om kursen är omsorgsinriktad)

## Intervjufrågor:

**Kan du beskriva vad du menar med omsorg inom förskolan?**

**Vad har ni fått lära er om omsorg på förskollärarprogrammet?**

Följdfråga: Är det något mer kring ämnet omsorg som du önskar att du fått lära dig på förskollärarprogrammet?

**Hur tror du att dina kunskaper om omsorg kommer ta sig uttryck i din framtida yrkesutövning som förskollärare?**
I vilka situationer? På vilket sätt?

**Hur kan du som förskollärare lära barn att vara omsorgsfulla?**

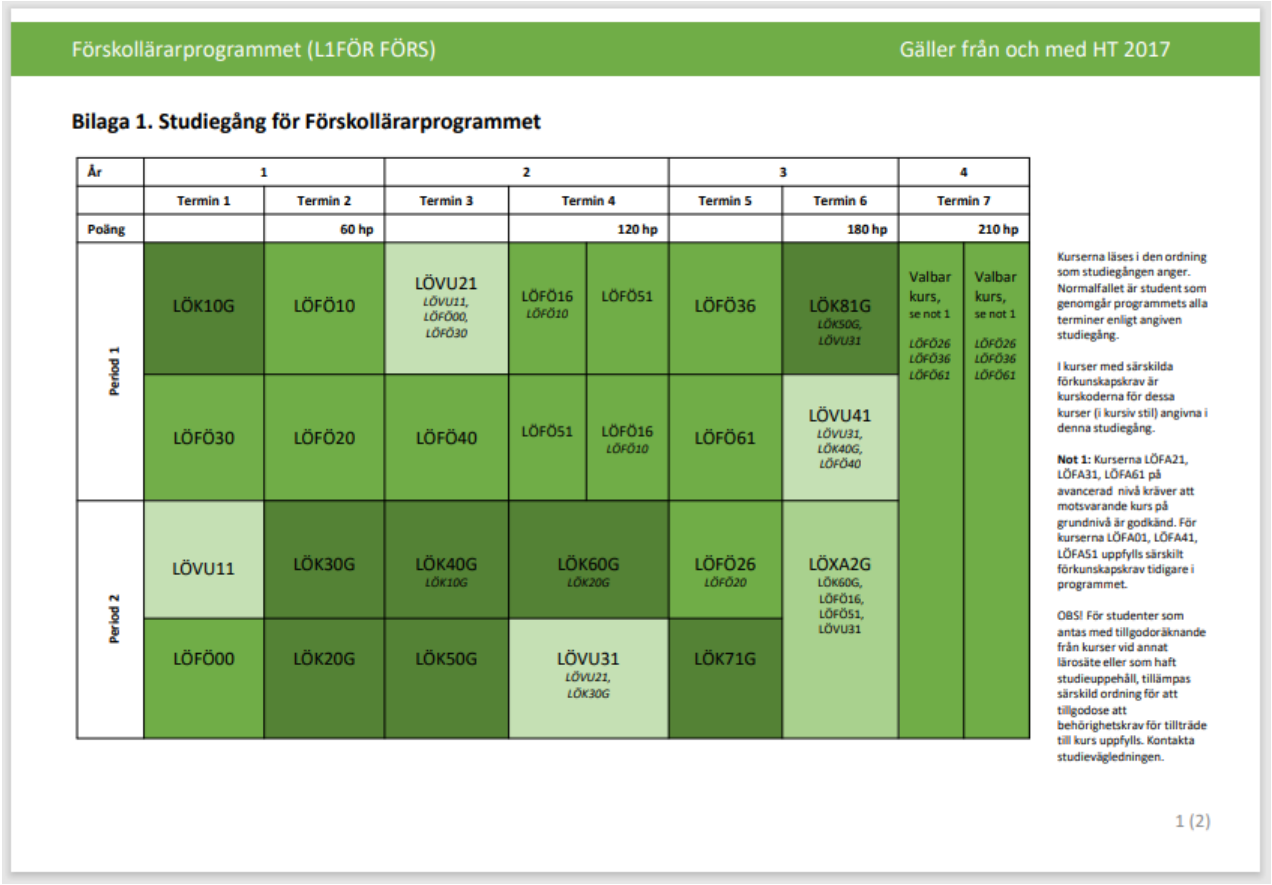
**Vad innebär det för dig att ha förmåga att möta barnens behov av omsorg?**

**Hur ser du på förhållandet mellan att genom fysisk närhet ge tröst åt ett barn och barnets kroppsliga integritet?**

**Är det något som jag inte har tagit upp under vår diskussion som du tänker är viktigt?**

# Bilaga 2

Förskollärarprogrammets studiegång för studenter som startade sin utbildning höstterminen 2017



Förskollärarprogrammet (L1FÖR FÖRS) Gäller från och med HT 2017

**Bilaga 1. Studiegång för Förskollärarprogrammet**

| År | 1 | | 2 | | | 3 | | 4 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Termin 1 | Termin 2 | Termin 3 | Termin 4 | | Termin 5 | Termin 6 | Termin 7 | |
| Poäng | | 60 hp | | 120 hp | | | 180 hp | 210 hp | |
| Period 1 | LÖK10G | LÖFÖ10 | LÖVU21 *LÖVU11, LÖFÖ00, LÖFÖ30* | LÖFÖ16 *LÖFÖ10* | LÖFÖ51 | LÖFÖ36 | LÖK81G *LÖK50G, LÖVU31* | Valbar kurs, se not 1 *LÖFÖ26 LÖFÖ36 LÖFÖ61* | Valbar kurs, se not 1 *LÖFÖ26 LÖFÖ36 LÖFÖ61* |
| | LÖFÖ30 | LÖFÖ20 | LÖFÖ40 | LÖFÖ51 | LÖFÖ16 *LÖFÖ10* | LÖFÖ61 | LÖVU41 *LÖVU31, LÖK40G, LÖFÖ40* | | |
| Period 2 | LÖVU11 | LÖK30G | LÖK40G *LÖK10G* | LÖK60G *LÖK20G* | | LÖFÖ26 *LÖFÖ20* | LÖXA2G LÖK60G, LÖFÖ16, LÖFÖ51, LÖVU31 | | |
| | LÖFÖ00 | LÖK20G | LÖK50G | LÖVU31 *LÖVU21, LÖK30G* | | LÖK71G | | | |

Kurserna läses i den ordning som studiegången anger. Normalfallet är student som genomgår programmets alla terminer enligt angiven studiegång.

I kurser med särskilda förkunskapskrav är kurskoderna för dessa kurser (i kursiv stil) angivna i denna studiegång.

**Not 1:** Kurserna LÖFA21, LÖFA31, LÖFA61 på avancerad nivå kräver att motsvarande kurs på grundnivå är godkänd. För kurserna LÖFA01, LÖFA41, LÖFA51 uppfylls särskilt förkunskapskrav tidigare i programmet.

OBS! För studenter som antas med tillgodoräknande från kurser vid annat lärosäte eller som haft studieuppehåll, tillämpas särskild ordning för att tillgodose att behörighetskrav för tillträde till kurs uppfylls. Kontakta studievägledningen.

1 (2)

## Bilaga 1. Studiegång Förskollärarprogrammet

**Termin 1**

| Kurskod | Kursnamn |
|---|---|
| LÖK10G | Lärande, utveckling och didaktik 1 för förskollärare |
| LÖFÖ30 | Lek, lärande och omsorg 1 för förskollärare |
| LÖVU11 | Verksamhetsförlagd utbildning 1 för förskollärare |
| LÖFÖ00 | Barns språk och kommunikation 1 för förskollärare |

**Termin 2**

| Kurskod | Kursnamn |
|---|---|
| LÖFÖ10 | Barns språk och kommunikation 2 för förskollärare |
| LÖFÖ20 | Matematikdidaktik 1 för förskollärare |
| LÖK30G | Sociala relationer, konflikthantering och ledarskap för förskollärare |
| LÖK20G | Styrsystem, organisation och bedömning för förskollärare |

**Termin 3**

| Kurskod | Kursnamn |
|---|---|
| LÖVU21 | Verksamhetsförlagd utbildning 2 för förskollärare |
| LÖFÖ40 | Samverkan för förskollärare |
| LÖK40G | Lärande, utveckling och didaktik 2 för förskollärare |
| LÖK50G | Lärarprofessionen och vetenskapligt förhållnings-sätt för förskollärare |

**Termin 4**

| Kurskod | Kursnamn |
|---|---|
| LÖFÖ16 | Barns språk och kommunikation 3 för förskollärare |
| LÖFÖ51 | Konstarter, estetik och lärande 1 för förskollärare |
| LÖK60G | Styrdokument, uppföljning och analys för förskollärare |
| LÖVU31 | Verksamhetsförlagd utbildning 3 för förskollärare |

**Termin 5**

| Kurskod | Kursnamn |
|---|---|
| LÖFÖ36 | Lek, lärande och omsorg 2 för förskollärare |
| LÖFÖ61 | Natur, miljö och teknik för förskollärare |
| LÖFÖ26 | Matematikdidaktik 2 för förskollärare |
| LÖK71G | Sociala relationer och specialpedagogiska perspektiv för förskollärare |

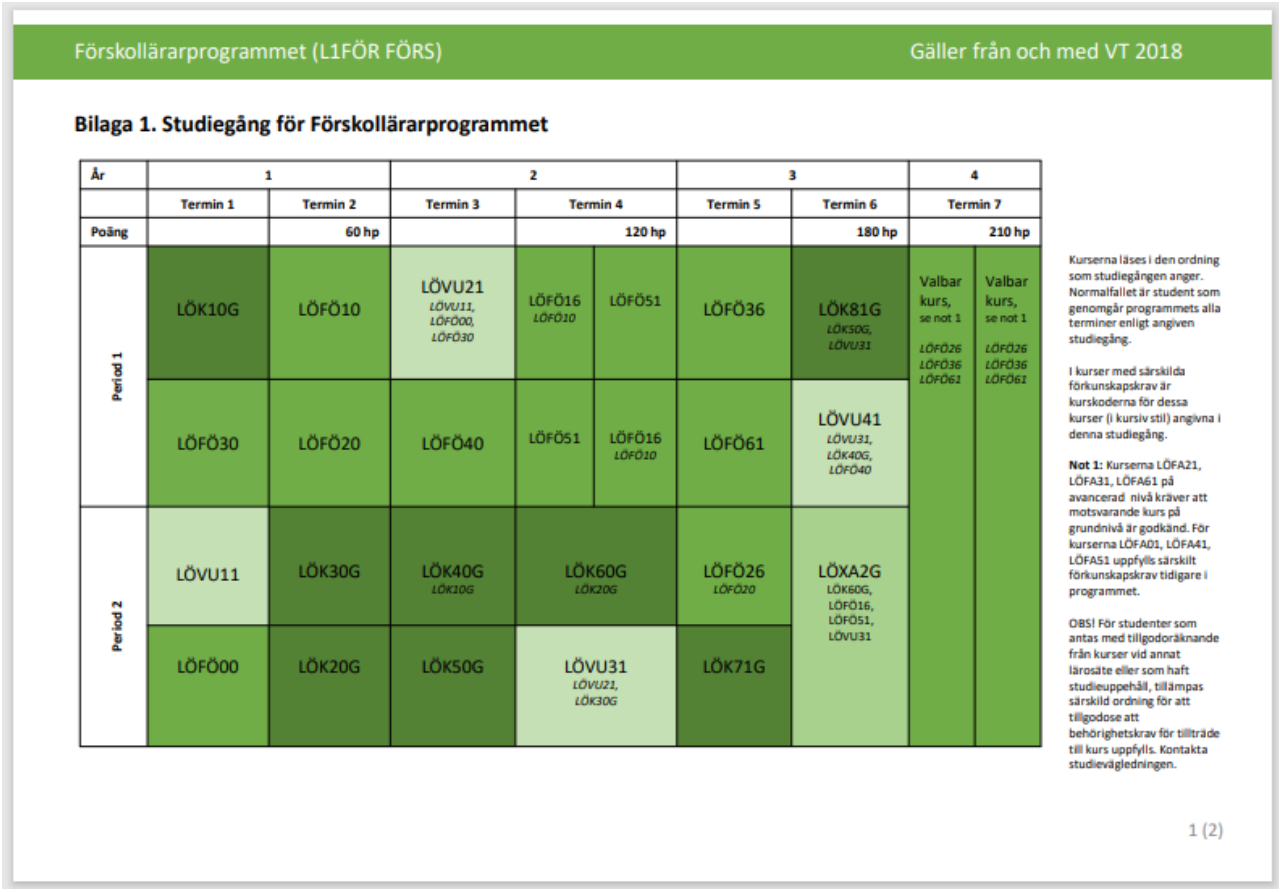
**Termin 6**

| Kurskod | Kursnamn |
|---|---|
| LÖK81G | Lärarprofessionen och vetenskapligt arbete för förskollärare |
| LÖVU41 | Verksamhetsförlagd utbildning 4 för förskollärare |
| LÖXA2G | Självständigt arbete (examensarbete) för förskollärare |

**Termin 7** Valbara kurser (2 st)

| Kurskod | Kursnamn |
|---|---|
| LÖFA01 | Barns språk och kommunikation 4 för förskollärare |
| LÖFA21 | Matematikdidaktik 3 för förskollärare |
| LÖFA31 | Lek, lärande och omsorg 3 för förskollärare |
| LÖFA41 | Interkulturella perspektiv 1 för förskollärare |
| LÖFA51 | Konstarter, estetik och lärande 2 för förskollärare |
| LÖFA61 | Hållbar utveckling och globala perspektiv 1 för förskollärare |

Förskollärarprogrammets studiegång för studenter som startade sin utbildning vårterminen 2018



Förskollärarprogrammet (L1FÖR FÖRS) Gäller från och med VT 2018

**Bilaga 1. Studiegång för Förskollärarprogrammet**

| År | 1 | | 2 | | | 3 | | 4 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Termin 1 | Termin 2 | Termin 3 | Termin 4 | | Termin 5 | Termin 6 | Termin 7 | |
| Poäng | | 60 hp | | 120 hp | | | 180 hp | 210 hp | |
| Period 1 | LÖK10G | LÖFÖ10 | LÖVU21 *LÖVU11, LÖFÖ00, LÖFÖ30* | LÖFÖ16 *LÖFÖ10* | LÖFÖ51 | LÖFÖ36 | LÖK81G *LÖK50G, LÖVU31* | Valbar kurs, se not 1 *LÖFÖ26 LÖFÖ36 LÖFÖ61* | Valbar kurs, se not 1 *LÖFÖ26 LÖFÖ36 LÖFÖ61* |
| | LÖFÖ30 | LÖFÖ20 | LÖFÖ40 | LÖFÖ51 | LÖFÖ16 *LÖFÖ10* | LÖFÖ61 | LÖVU41 *LÖVU31, LÖK40G, LÖFÖ40* | | |
| Period 2 | LÖVU11 | LÖK30G | LÖK40G *LÖK10G* | LÖK60G *LÖK20G* | | LÖFÖ26 *LÖFÖ20* | LÖXA2G LÖK60G, LÖFÖ16, LÖFÖ51, LÖVU31 | | |
| | LÖFÖ00 | LÖK20G | LÖK50G | LÖVU31 *LÖVU21, LÖK30G* | | LÖK71G | | | |

Kurserna läses i den ordning som studiegången anger. Normalfallet är student som genomgår programmets alla terminer enligt angiven studiegång.

I kurser med särskilda förkunskapskrav är kurskoderna för dessa kurser (i kursiv stil) angivna i denna studiegång.

**Not 1:** Kurserna LÖFA21, LÖFA31, LÖFA61 på avancerad nivå kräver att motsvarande kurs på grundnivå är godkänd. För kurserna LÖFA01, LÖFA41, LÖFA51 uppfylls särskilt förkunskapskrav tidigare i programmet.

OBS! För studenter som antas med tillgodoräknande från kurser vid annat lärosäte eller som haft studieuppehåll, tillämpas särskild ordning för att tillgodose att behörighetskrav för tillträde till kurs uppfylls. Kontakta studievägledningen.

1 (2)

## Bilaga 1. Studiegång Förskollärarprogrammet

**Termin 1**

| Kurskod | Kursnamn |
|---|---|
| LÖK10G | Lärande, utveckling och didaktik 1 för förskollärare |
| LÖFÖ30 | Lek, lärande och omsorg 1 för förskollärare |
| LÖVU11 | Verksamhetsförlagd utbildning 1 för förskollärare |
| LÖFÖ00 | Barns språk och kommunikation 1 för förskollärare |

**Termin 2**

| Kurskod | Kursnamn |
|---|---|
| LÖFÖ10 | Barns språk och kommunikation 2 för förskollärare |
| LÖFÖ20 | Matematikdidaktik 1 för förskollärare |
| LÖK30G | Sociala relationer, konflikthantering och ledarskap för förskollärare |
| LÖK20G | Styrsystem, organisation och bedömning för förskollärare |

**Termin 3**

| Kurskod | Kursnamn |
|---|---|
| LÖVU21 | Verksamhetsförlagd utbildning 2 för förskollärare |
| LÖFÖ40 | Samverkan för förskollärare |
| LÖK40G | Lärande, utveckling och didaktik 2 för förskollärare |
| LÖK50G | Lärarprofessionen och vetenskapligt förhållnings-sätt för förskollärare |

**Termin 4**

| Kurskod | Kursnamn |
|---|---|
| LÖFÖ16 | Barns språk och kommunikation 3 för förskollärare |
| LÖFÖ51 | Konstarter, estetik och lärande 1 för förskollärare |
| LÖK60G | Styrdokument, uppföljning och analys för förskollärare |
| LÖVU31 | Verksamhetsförlagd utbildning 3 för förskollärare |

**Termin 5**

| Kurskod | Kursnamn |
|---|---|
| LÖFÖ36 | Lek, lärande och omsorg 2 för förskollärare |
| LÖFÖ61 | Natur, miljö och teknik för förskollärare |
| LÖFÖ26 | Matematikdidaktik 2 för förskollärare |
| LÖK71G | Sociala relationer och specialpedagogiska perspektiv för förskollärare |

**Termin 6**

| Kurskod | Kursnamn |
|---|---|
| LÖK81G | Lärarprofessionen och vetenskapligt arbete för förskollärare |
| LÖVU41 | Verksamhetsförlagd utbildning 4 för förskollärare |
| LÖXA2G | Självständigt arbete (examensarbete) för förskollärare |

**Termin 7** Valbara kurser (2 st)

| Kurskod | Kursnamn |
|---|---|
| LÖFA01 | Barns språk och kommunikation 4 för förskollärare |
| LÖFA21 | Matematikdidaktik 3 för förskollärare |
| LÖFA31 | Lek, lärande och omsorg 3 för förskollärare |
| LÖFA41 | Interkulturella perspektiv 1 för förskollärare |
| LÖFA51 | Konstarter, estetik och lärande 2 för förskollärare |
| LÖFA61 | Hållbar utveckling och globala perspektiv 1 för förskollärare |

# Bilaga 3

***Utbildningsvetenskaplig kärna (60 hp)***

Den utbildningsvetenskapliga kärnan är indelad i fyra tematiska områden, vilka omfattar 15 hp vardera.

1. Lärande, utveckling och didaktik (LÖK10G, LÖK40G)
2. Läroplansteori, organisation, uppföljning och analys av lärande och utveckling (LÖK20G, LÖK60G)
3. Ledarskap, specialpedagogik, sociala relationer och konflikthantering (LÖK30G, LÖK71G)
4. Vetenskapsteori och forskningsmetodik, utvärdering och utvecklingsarbete (LÖK50G, LÖK81G)

Kursernas placering i respektive studiegång framgår av bilaga 1.

Kurserna inom den utbildningsvetenskapliga kärnan innehåller dels kunskaper som är gemensamma för Förskollärarprogrammet, Grundlärarprogrammet och Ämneslärarprogrammet, och dels kunskaper som är riktade mot yrkesutövning inom förskolan och därigenom är specifika för Förskollärarprogrammet.

***Verksamhetsförlagd utbildning (30 hp)***

Den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) omfattar 30 hp fördelade på fyra kurser. VFU är förlagd inom relevant verksamhet. Mål, arbets- och ansvarsfördelning avseende VFU framgår av *Riktlinjer för verksamhetsförlagd utbildning inom lärarutbildningen vid Göteborgs universitet*.

***Ämnesstudier: Förskolepedagogiskt område (120 hp)***

*Obligatoriska kurser på grundnivå (75 hp)*

Ämnesstudierna är tematiskt indelade och innehåller kurser inom följande förskolepedagogiska områden:

1. Barns lek, kommunikation, språk och literacitet (22,5 hp) (LÖFÖ00, LÖFÖ10, LÖFÖ16)
2. Barns matematiska lärande (15 hp) (LÖFÖ20, LÖFÖ26)

3. Lek, lärande och omsorg (15 hp) (LÖFÖ30, LÖFÖ36/LÖFÖ38)
4. Samverkan med vårdnadshavare, förskoleklass, fritidshem och skola (7,5 hp) (LÖFÖ40)
5. Estetiska lärprocesser (7,5 hp) (LÖFÖ51)
6. Natur, miljö och teknik (7,5 hp) (LÖFÖ61)

Kursernas placering i respektive studiegång framgår av Bilaga 1.

*Kurser på avancerad nivå (30 hp)*

Av ämnesstudierna utgörs 30 hp av kurser på avancerad nivå. Kurserna är placerade i programmets avslutande termin.

Obligatorisk kurs på avancerad nivå (15 hp)

- Hållbar utveckling och globala perspektiv (15 hp) (LÖFA61)

Valbara kurser på avancerad nivå (15 hp)

Valbara kurser på avancerad nivå kan förekomma inom följande områden:

- Barns språk och kommunikation (15 hp) (LÖFA01)
- Matematikdidaktik (15 hp) (LÖFA21)
- Lek, lärande och omsorg (15 hp) (LÖFA31)
- Interkulturella perspektiv (15 hp) (LÖFA41)
- Estetiska lärprocesser (15 hp) (LÖFA51)

Vilka fördjupningar som är valbara vid en given tidpunkt fastställs av programinstitution (institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande), i samråd med programrådet.

För inriktningen L1FÖRY rekommenderas LÖFA41.

*Självständigt arbete (examensarbete) (15 hp)*

I kursen Självständigt arbete (examensarbete) för förskollärare, (LÖXA2G) skrivs ett examensarbete om 15 hp på grundnivå. Självständigt arbete (examensarbete) ska i första hand knytas till studentens verksamhetsförlagda utbildning (VFU) eller pågående forskningsprojekt eller externa uppdragsgivare eller, i fall där detta av särskilda skäl inte är möjligt, i andra hand knytas till som studenten själv har identifierat. Ett övergripande mål med examensarbetet är att studenten ska uppnå goda vetenskapliga färdigheter.

På grundnivå ska examensarbetet vara inriktat mot att söka, värdera, bearbeta och presentera vetenskaplig litteratur. Examensarbetet kan även vara inriktat på en mindre empirisk studie eller ett utvecklingsarbete.

Ett övergripande mål med examensarbetet är att studenten ska nå vetenskaplig progression relaterat till hållbarhetsfrågor. Examensarbetet bidrar till att studenten får öva upp delar av sin vetenskapliga kompetens och teoretiska bas. Studenten blir därmed rustad för att kunna bidra med erforderlig vetenskaplig kompetens i VFU, utvecklingsarbeten, forskningsprojekt och liknande verksamheter.

# Bilaga 4

Missivbrev

Jag heter Christer Rödin och jag har arbetat som förskollärare sedan 2015. Just nu skriver jag mitt examensarbete i utbildningsledarskap vid Göteborgs universitet (IPS). Syftet med examensarbetet är att undersöka hur förskollärarstudenter resonerar kring begreppet omsorg i relation till sin utbildning. I studien önskar jag att intervjua förskollärarstudenter som går sista året på förskollärarprogrammet.

Intervjuerna kommer att ske enskilt över Zoom eftersom vi under rådande omständigheter befinner oss i en pandemi. Beräknad tid för de enskilda intervjuerna är cirka 30 minuter. Intervjuerna kommer att spelas in genom Zooms videofunktion men det är valfritt att medverka i bild eller ej.
Jag kommer följa Vetenskapsrådets (2007) *Forskningsetiska principer inom human-samhällsvetenskaplig forskning*. Villkoren för deltagande och rätt att avbryta sin medverkan när som helst anges i *informationskravet.* Att ni som förskollärarstudenter samtycker till deltagande beskrivs i *samtyckeskravet* och att de insamlade uppgifterna endast kommer att användas i forskningsändamål anges i *nyttjandekravet*. *Konfidentialitetskravet* innebär att det ni säger under intervjun inte kan härledas till er personligen. Era personliga uppgifter och inspelningen av er medverkan kommer att hanteras med yttersta försiktighet så att obehöriga inte har tillträde till materialet.
Vad dessa forskningsetiska principer innebär med ingående kan ni läsa om här:
http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf

Ditt deltagande skulle betyda mycket för mig och jag hoppas att 6-8 förskollärarstudenter vill medverka i studien. Skriv ett mail till mig med namn, email-adress och förslag på tid så skickar jag en Zoom-inbjudan till dig!
Min mailadress: christer_gu@hotmail.com

Väl mött!

Med vänlig hälsning: Christer Rödin