PAULINA NARCAJ ADOLFSSON

ATT BALANSERA PEDAGOGISKA POSITIONER I FÖRSKOLANS UNDERVISNING

En fallstudie om hur förskolepersonal hanterar
pedagogiska dilemman

**ATT BALANSERA PEDAGOGISKA POSITIONER
I FÖRSKOLANS UNDERVISNING**

Malmö Studies in Educational Sciences:
Licentiate Dissertation Series, nr 43.

© Copyright Paulina Narkaj Adolfsson 2020

Fotografs/illustratörs namn: Peggy und Marco Lachmann-Anke

ISBN 978-91-7877-161-5 (tryckt)

ISBN 978-91-7877-162-2 (pdf)

ISSN (Malmö) 1653-6037

Holmbergs, Malmö 2020

PAULINA NARKAJ ADOLFSSON
**ATT BALANSERA PEDAGOGISKA
POSITIONER I FÖRSKOLANS
UNDERVISNING**

En fallstudie om hur förskolepersonal hanterar
pedagogiska dilemman

Malmö universitet, 2020
Lärande och samhälle
Institutionen Barn-Unga Samhälle

Licentiatuppsatsen är en del av den nationella forskarskolan i kommunikation och relationer som grundläggande för förskolebarns lärande (FoRfa), finansierad av Vetenskapsrådet (nr. 729-2013-6848)

Publikationen finns även elektroniskt:
se: muep.mau.se

Lars, Josefina och Johan

ABSTRAKT

Titel: Att balansera pedagogiska positioner i förskolans undervisning. En fallstudie om hur förskolepersonal hanterar pedagogiska dilemman.

Förskolans uppdrag förändras mot ett större fokus på undervisning och skapandet av förutsättningar för barn att utveckla förmågor inom olika innehållsområden. Samtidigt kvarstår förskolans centrala mål som utgår från barns intressen, arbeta målövergripande och utifrån strävansmål. Hur personal hanterar denna balansgång mellan ett förstärkt fokus på undervisning utifrån olika innehållsområden, fokus på barns intressen och målövergripande arbete ligger till grund för denna studie. Mer specifikt riktas fokus mot hur *en* personalgrupp i samtal tolkar och gör verksamhet i förhållande till ett delvis förändrat uppdrag.

Studiens syfte är att bidra med kunskap om vilka pedagogiska positioner förskolepersonal intar för att hantera dilemman som uppstår i förskolans verksamhet.

Genom att ta fasta på vilka dilemman personal försöker hantera genom att inta positioner synliggörs hur genomförande av förskolans uppdrag innefattar ett balanserande mellan motstridiga krav (Agevall & Jenner, 2008).

Materialet har samlats in genom deltagande observation och består av fyra inspelade reflektionssamtal vid en förskoleavdelning för barn 1–3 år. Samtalen utgick från dokumentation om ett pågående matematikprojekt och hur personalen valde att agera i verksamheten.

I analysen av det empiriska materialet används tre centrala begrepp; pedagogiska positioner, scenarier och dilemman (Hundeide, 2006).

Studiens resultat visar att personalen i sina samtal intar och pendlar mellan fyra pedagogiska positioner i hanterandet av identifierade dilemman. De pedagogiska positionerna visar att personalen balanserar mellan positioner och olika sätt att förstå och genomföra sitt uppdrag. En övergripande slutsats är att förskolans komplexa uppdrag kräver att personalen balanserar mellan och intar olika pedagogiska positioner som integreras och kompletterar varandra när pedagogiska dilemman hanteras och undervisning görs. Det innebär att undervisning i förskolan handlar om ett mångfacetterat agerande och inte om att välja 'antingen eller'.

INNEHÅLL

ABSTRAKT	6
FÖRORD	11
1: INLEDNING	14
Syfte och frågeställning	17
Studiens relevans	18
2: TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH ANALYTISKA BEGREPP	19
Att göra verksamhet	20
Samtalens betydelse för att iscensätta verksamhet	20
Analytiska begrepp	22
Pedagogiska scenarier	22
Pedagogiska dilemman	23
Pedagogiska positioner	24
3: FÖRSKOLANS FÖRÄNDRADE UPPDRAG OCH TIDIGARE FORSKNING	27
Förskola i omvandling	27
Förskolan som en del av utbildningssystemet	29
Ämnen- och ämnesdidaktik	30

Projektarbete som arbetssätt	31
Förväntningar på att barns förmågor utvecklas.....	32
Tidigare forskning.....	33
Läroplanens roll i förskolan	34
Dokumentation	35
Förskolepersonals samtal om dokumentation	37
Matematikundervisning	39
Summering.....	42
4: METOD OCH GENOMFÖRANDE.....	43
Fallstudie	43
Deltagande observation.....	44
Tillträde	45
Urval och deltagare i arbetslag	45
Rollen som forskare	46
Etiska överväganden	47
Genomförande.....	50
Empiriskt material och analys	52
Metoddiskussion.....	56
Studiens validitet och trovärdighet	58
5 RESULTAT	60
Reflektionssamtalens innehåll	60
Pedagogiska scenarier.....	61
Scenario 1: Iscensättning av matematikprojekt.....	61
Scenario 2: Vikten av att få med de yngre barnen	66
Scenario 3: Observation och förmedling av matematiskt innehåll.....	72

Scenario 4: Uppvisande av barns förmågor och verksamhetens aktiviteter	78
Summering	84
6: DISKUSSION	87
Att balansera mellan inbjudande, avvaktande och förmedlande positioner i relation till undervisningens innehåll och plats.....	88
Att balansera mellan avvaktande och förmedlande positioner i relation till arbetssätt	91
Att balansera inom den uppvisande positionen i relation till dokumentationsarbete	93
Pedagogiska implikationer	95
Fortsatta studier	97
REFERENSER	98

FÖRORD

Tänk att jag nu formulerar mina sista meningar i denna studie som på ett sätt känns som en evighet samtidigt som jag upplever att tiden flugit iväg. Många beskriver sina forskarstudier som en resa och det har det även varit för mig. Det har varit en omvälvande resa på smala, krokiga serpentinvägar där jag emellanåt upplevt att jag fullständigt kört vilse och aldrig kommer hitta tillbaka till vägen och slutmålet. Samtidigt har min krokiga resa lett till nya utforskade vägar, insikter, perspektiv och förmågor.

Studiens övergripande slutsats är att förskolepersonal intar olika pedagogiska positioner som integreras och kompletterar varandra när de hanterar pedagogiska dilemman i verksamheten. Bilden på framsidan symboliserar hur personal balanserar mellan fyra pedagogiska positioner i hanterandet av dilemman. Att personalen agerar på ett mångfacetterat sätt för att hantera olika dilemman kan relateras till mitt vardagsliv. Å ena sida intar jag en position som utvecklare som kräver mitt fulla engagemang, fokus och förberedelse av uppgifter som ska genomföras inom angivna tidsramar. Å andra sidan intar jag en position som forskare som kräver fullt fokus, tanke- och skrivarbete för att kunna hålla kvar vid en tanke så att den kan få utvecklas.

Andra positioner som jag intar för att hantera olika dilemman är mellan yrkesuppgifter, forskaruppgifter och privatliv. Jag får balansera mellan att inta positioner som utvecklare, tänkande, skrivande, lyssnande, kravställande, läxstödjande, skjutsande, hejande och stöttande mamma till en tonåring och 10-åring samt dotter,

fru, svärdotter, samtidigt som en uppsats ska skrivas eller ett möte ska förberedas.

Ytterligare ett dilemma som jag behöver hantera är hur jag ska tacka alla som bidragit till att jag nu skriver på dessa sista rader. Var drar jag sträcket för mitt innerliga tack, för det behöver riktas till så många. Det är till mina handledare som tålmodigt stöttat och läst mina texter otaliga gånger, forskare- och forskarkollegor inom forskarskolan FoRfa och deltagare i studien. Även kollegor i FoU-gruppen, arbetskollegor, kommun, chefer i Ängelholm samt familj, vänner och bekanta. Å ena sidan finns de som direkt stöttat och handlett mig genom hela processen, som läst och kommenterat mina texter för att göra den tydlig, stringent och fått mig att nå målet att bli färdig. Men å andra sidan finns det personer som på andra sätt stöttat, pushat, läst, språkgranskat, lyssnat, diskuterat, peppat och funnits där och lyft mig när tilliten till min egen förmåga har försvunnit ner i ett dike eller i någon snäv kurva. Även personer som nyfikenhet frågat hur det går, visat sin nyfikenhet för innehållet i studien genom att fråga om de får läsa. Andra personer som efterfrågat studiens resultat för att kunna använda det i sitt fortsatta arbete. Deltagare i studien som modigt vågat delta i studien med nyfikenhet och engagemang, samt personer som dragit med mig på middagar, padelträningar och pratat om andra saker som gett energi till nya tankar. Alla dessa människor som finns i mitt liv har gett mig kraft och energi att fortsätta arbetet med att slutföra denna uppsats. Om jag tackar alla med namn kan det hända att jag missar någon som jag borde och vill tacka. Dilemman behöver hanteras och finns oavsett om personal samtalar om hur de gör verksamhet eller som jag försöker skriva ett förord.

Ett jättestort innerligt tack till alla er (ingen nämnd och ingen glömd) som funnits med mig genom denna omvälvande resa som nu går mot sitt slut. Jag kan egentligen inte med ord förklara min tacksamhet för allt ni gjort för mig med ert tålamod, engagemang, nyfikenhet, kompetens och omtanke. Ni vet vilka ni är och jag är så otroligt tacksam för allt ni gett när jag behövt det som allra mest.

Nu sätter jag punkt för denna uppsats med nya insikter och nyfikenhet kring att vi kan inta olika positioner för att hantera dilemman både i arbetet och i ens vardagsliv.

Till sist, min underbara familj som alltid finns där för mig, som får mig att vara här och nu och som ger mig perspektiv på vad som är viktigast i livet. Älskade mamma som kämpar ensam när älskade pappa somnade in sommaren 2019, storebror och svärföräldrar som ställer upp när det behövs. 2019 har varit ett mycket tungt år fyllt med sorg och dilemman. År 2020 pågår där glädje och sorg, skratt och tårar samt hopp och förtvivlan lever sida vid sida. Men nu är jag äntligen klar och sätter min sista punkt och då vill jag som sista mening tala om för er: Jag älskar er nu, för alltid och för evigt.

1: INLEDNING

Denna studie handlar om förskolan i en tid av förändring. Förskolans uppdrag har förändrats, vilket speglas bland annat i styrdokument och förskollärarytbildning. Mer specifikt har uppdraget förskjutits från en stark tradition av socialpedagogik till att fokusera på undervisning och dess betydelse för att skapa förutsättningar för barn att utveckla förmågor inom olika innehållsområden. Men trots allt kvarstår intentionen om tematiskt arbetssätt utifrån en helhetssyn på barn och att ta tillvara barns intressen i undervisning (Skolverket, 2018:50). Olika forskare (t ex. Enö, 2005; Nilsson, Lecuasy & Alnervik, 2018) har visat hur denna förskjutning ställer förskolepersonal inför olika pedagogiska vägval i iscensättandet av verksamhet. Det är dessa vägval och hur personal balanserar mellan målövergripande arbetssätt, barns intressen och undervisning utifrån läroplanens olika innehållsområden som ligger till grund för denna studie.

Förskolans arbetssätt, och hur personal tolkar och omsätter läroplanens mål till praktiskt innehåll, har stor betydelse för hur barns allra första år formas (Jonsson, 2013; Lindgren, 2016). Samhällets syn på ett livslångt lärande och ökade krav på uppföljning och utvärdering har lett till ett förstärkt pedagogiskt uppdrag i förskolan (Skolverket, 2016). Förskolans läroplan har inga uppnåendemål vilket ger ett handlingsutrymme för personal kring val av innehåll, metoder och material. Förskolepersonal ställs ofta inför val kring hur de ska agera i olika händelser, eller *pedagogiska scenarier* som uppstår, vilket gör att förskolan kan betraktas som en komplex verksamhet (Scherp & Scherp, 2016).

Val av arbetssätt och innehåll i förskolan har alltid väckt mitt intresse. Som verksamhetsutvecklare för förskolan har jag många gånger ställt mig frågor som berör relationen mellan förskolans traditionella socialpedagogik och ett förstärkt pedagogiskt uppdrag. Jag har sett hur förskolepersonal agerar på olika sätt för att hantera olika *pedagogiska dilemman*¹ som uppstår i mötet mellan förskolans traditionella arbetssätt och nya krav på mer formaliserad undervisning. Föreliggande studie visar hur förskolepersonal utgår från dokumentation som redskap för att samtala om sin verksamhet. Mer specifikt handlar mitt intresse om vad som sker när en personalgrupp tillsammans utifrån sitt sammanhang tolkar och gör verksamhet när förskolans uppdrag förändrats.

Flera forskare belyser hur personal hanterar sitt handlingsutrymme i relation till ett alltmer komplext och mångfacetterat uppdrag. Läroplanen är bindande och det finns förväntningar på att personal omsätter läroplanens formulerade mål i verksamheten (Englund, Forsberg & Sundberg, 2012). Eftersom läroplanen är målstyrd, men inte metodstyrd, är det möjligt för personal att avgöra hur uppdraget ska omsättas till verksamhet (jfr Engdahl & Eidevald, 2018; Nilsson & Alnervik, 2016). Därmed kan personal, enligt Clandinin och Connelly (1996) beskrivas som läroplansskapare. Å ena sidan försöker samhället, via läroplaner åstadkomma verksamheter som är anpassningsbara, flexibla och föränderliga utifrån lokala förutsättningar, å andra sidan finns förväntningar på att personalen utvecklar och utvärderar arbetet i förhållande till läroplanens mål (Carlgren & Marton, 2001). Läroplansmålen behöver tolkas och omvandlas från läroplanstexter till konkret innehåll och kan därför inte rakt av implementeras i verksamheten (Ball, Maguire, Braun, Hoskins & Perryman, 2012). Personalens tolknings- och handlingsutrymme kan ses som en möjlighet, men kan också leda till osäkerhet om hur uppdraget ska utföras (Eidevald, 2013). Det är således ingen linjär relation mellan styrdokument och hur verksamhet görs. Sundberg (2007) beskriver re-

¹ Pedagogiska dilemman är en del av personalens vardag där det finns fler vägar att välja i hur de ska agera när de samtalar om sin verksamhet och sitt agerande (Hundeide, 2006) utifrån styrdokument, traditionella arbetssätt, förväntningar, barn, vårdnadshavare och kollegor (Amné, Badersten & Svensson, 2018). Begreppet beskrivs mer i kapitlet teoretiska utgångspunkter och analytiska begrepp.

lationen som inbyggda spänningar, eller dilemman, som kan uppstå mellan politiska mål och hur enskilda förskolor översätter målen till undervisning.

I flera studier som berör förskolan går det att utläsa olika pedagogiska dilemman som uppstår mellan formulerade läroplansmål och hur personal väljer att omsätta målen. Exempelvis problematiserar Nilsson, Lecuasy och Alnervik (2018) begreppet undervisning i förskolan eftersom det finns risk för att arbetssätten börjar likna skolans. I en studie av Enö (2005) urskiljs dilemman mellan omsorg och utveckling av barns förmågor när hon studerat hur förskolepersonal talar om sig själva, sin profession och sitt uppdrag. Bland annat framkom en oro att arbetet med omsorg inte var lika accepterat och inte lika värdefullt att arbeta med som att utveckla barns kognitiva förmågor. Liknande resultat går att utläsa i Asplund, Pramling och Pramling Samuelssons undersökning (2008) utifrån utvecklingspedagogik och variationsteori, som visar att personal känner sig tveksamma till om de ska arbeta utifrån ett avgränsat målområde eller om de ska arbeta med målen som en helhet. Att arbeta utifrån utvalda mål tolkas i detta fall som en motsättning till att arbeta målövergripande och tematiskt. Motsättningen kan tolkas som ett pedagogiskt dilemma inför hur personalen ska agera i förhållande till målen. Törner (2017) har genom observationer i förskolan undersökt hur förskolepersonal främjar lärande som tar utgångspunkt i barns intressen. Olika dilemman härleds i detta fall till huruvida personal ska utgå från barns egeninitierade aktiviteter eller från läroplansmål. I studien framgår även att personalen försöker hitta arbetssätt där de både kan utgå från barns aktiviteter och arbeta med utvalda målområden. Det innebär att personalen styr barnens aktiviteter mot specifika delar av läroplanens innehåll som de vuxna valt att arbeta med. Det kan i sin tur leda till att personalen blir mindre flexibel i förhållande till barnens aktiviteter. Samtidigt försöker personalen vara följsam, fånga upp signaler och utgå från aktiviteter som barnen är involverade i och allt eftersom förändra sitt agerande utifrån dessa aktiviteter.

Den forskning som beskrivits ovan visar att förskolepersonal agerar på olika sätt när de gör verksamhet, dels utifrån olika motiv och idéer om sitt uppdrag, dels utifrån förskolans traditioner och dels utifrån läroplanen. Dessa delar påverkar förskolepersonalens

tolkning och riktning av hur verksamhet skapas (Dahlberg & Åsén, 1986, 1987).

När personal tolkar och iscensätter verksamhet hamnar vissa av läroplanens formuleringar i förgrunden medan andra hamnar i bakgrunden. Det beror på att rådande styrdokument och dess fokus utgör en ram som kan påverka hur personal talar om och agerar i verksamheten (jfr Hundeide, 2006). Följaktligen kan olika pedagogiska dilemman uppstå mellan etablerade arbetssätt, förändrat uppdrag och kravet på utvärdering och utveckling av verksamheten (Skolinspektionen, 2017).

Utifrån ovan förda resonemang kommer denna studie att bidra med kunskap om vilka *pedagogiska positioner*² personal intar för att hantera olika pedagogiska dilemman när de samtalar och tolkar läroplanens mål till verksamhet. Den kunskapen behövs när förskolans uppdrag förändras och personal även ska erbjuda förutsättningar för barns lärande mot utvalda innehållsområden. Kunskapen behövs också för att personal genom sina tolkningar och lokala arbetsätt är med och skapar läroplan. Hur förskolepersonal samtalar om och gör verksamhet får betydelse för vilka förutsättningar barn erbjuds för att utvecklas och lära (Skolinspektionen, 2017).

Att analysera professionellas samtal om sitt agerande för att hantera olika pedagogiska dilemman kan bidra till verksamhetsutveckling (Agevall & Jenner, 2008), eftersom den analysen kan synliggöra vilka pedagogiska positioner personalen intar för att hantera dilemman och därmed balansera motstridiga krav.

Syfte och frågeställning

Studiens syfte är att bidra med kunskap om vilka pedagogiska positioner förskolepersonal intar för att hantera dilemman som uppstår i förskolans verksamhet.

Studien bygger på analys av förskolepersonals samtal om ett pågående matematikprojekt. Personalens reflektionssamtal sker över tid och handlar om planering, genomförande, uppföljning och utvärdering. I sammanhanget ställs följande fråga:

² Begreppet pedagogiska positioner (Hundeide, 2006) beskrivs mer utförligt i nästa kapitel, teoretiska utgångspunkter och analytiska begrepp.

- Vilka pedagogiska positioner intas av personalen i reflektions-samtal om ett matematikprojekt?

Personalens samtal ses som en tolkning av uppdraget, men också som språkhandlingar om hur de gör verksamhet. Pedagogiska dilemman och positioner skapas på olika sätt utifrån sitt specifika sammanhang, vilket innebär att personalens samtal om hur de agerar och vilka ställningstaganden de gör påverkas av den verksamhet de befinner sig i. Det innebär att personalens samtal om hur de agerar, vilka ställningstaganden de gör och vilka pedagogiska positioner de intar synliggör dynamiken och att deras agerande är föränderligt (Hundeide, 2006).

Studiens relevans

Utifrån syfte och frågeställningar är studien relevant för personal i förskolan eftersom den bidrar med kunskap om vilka pedagogiska positioner personalen intar för att hantera pedagogiska dilemman som uppstår i verksamheten.

Styrdokumentet möjliggör olika tillvägagångssätt och ger personal stort handlingsutrymme, istället för att tala om hur de ska agera. Att inta olika positioner för att hantera pedagogiska frågor eller till och med dilemman är därmed en del av personalens vardag och handlar inte om att välja antingen eller, utan om att agera på olika sätt. Vilket innebär att det också handlar om att hantera att ständigt positionera och om-positionera sig och att det är en del av den förskolepedagogiska vardagen. Att synliggöra vilka pedagogiska positioner personalen intar för att hantera pedagogiska dilemman i en verksamhet är därmed analytiska redskap som kan användas i vardagen, och som kan vara vägledande för att utveckla verksamheten. Studiens kunskapsbidrag kan i förlängningen även bli redskap för personal att tillsammans utveckla ett gemensamt professionellt språk om pedagogiska dilemman och pedagogiska positioner.

2: TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH ANALYTISKA BEGREPP

I detta avsnitt beskrivs studiens teoretiska utgångspunkter för att rama in de analytiska begrepp som används; *pedagogiska scenarier*, *pedagogiska dilemman* och *pedagogiska positioner*. Begreppen används för att identifiera och analysera vad förskolepersonalen samtalar om i sina reflektionssamtal utifrån hur de resonerar om olika val och handlingsalternativ och hur de väljer att agera för att skapa förutsättningar för barn att lära.

Hur man som forskare ser på hur människor lär påverkar hur en studie utformas och hur data produceras. Det i sin tur påverkar vilka analytiska begrepp som används och således vilka resultat som blir synliga (Williams, Sheridan, Pramling Samuelsson, 2000). De teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för denna studies utformning är att lärande uppstår mellan personer när de samtalar om sitt agerande för att tillsammans skapa verksamhet (Säljö, 2011). I samtal används olika redskap så som styrdokument, dokumentation och verbala yttringar för att utöva yrket och hantera olika händelser när de iscensätter undervisning (Säljö, 2015).

Nedan beskrivs studiens utgångspunkter på ett generellt plan under rubrikerna: "Att göra verksamhet" samt "Samtalens betydelse för att iscensätta verksamhet". Avsnittet avslutas med en förklaring av de analytiska begrepp som används för att förstå och kunna analysera studiens data, bestående av fyra ljudinspelade reflektionssamtal.

Att göra verksamhet

Läroplan för förskolan utgör ett centralt redskap som personal behöver förhålla sig till. Den skapar ramar för hur personal gör verksamhet. Därmed får läroplanen en avgörande betydelse för vad personal förstärker och betonar när de tolkar och förväntas omsätta intentionerna till verksamhet (Hundeide, 2006). Samtidigt som dessa intentioner uttrycks via läroplaner visar läroplanen även tillit till förskolepersonalens yrkesprofession, eftersom styrdokumentet inte formulerar hur uppdraget ska göras (Berntsson, 1999). Det innebär att läroplaner inte direkt kan överföras och omsättas till verksamhet, utan det är personal som tolkar och gör verksamhet med både tillägg och bortval, vilket i sin tur kan kopplas till lokala, kulturella och historiska faktorer (Linné, 2012; Säljö, 2000). Läroplanen är därmed tolkningsbar och öppen för variationer i iscensättande av verksamhet. Det handlar både om tolkning av styrdokument och om det som sedan skapas genom förskolepersonalens samtal om sitt agerande (Lundgren, 2006). Personalens samtal kan beskrivas som att de utgår från vad de medvetet och omedvetet uppfattar att samhället via läroplaner förväntar sig, tillåter och gör möjligt i en viss verksamhet (Säljö, 2000).

Samtalens betydelse för att iscensätta verksamhet

Samtal kan beskrivas som sociala handlingar som sker genom språkliga yttringar. Med andra ord handlar samtal om hur man agerar och blir betydelsefulla för att man sätter ord på vad man gör och varför man gör det (Dysthe, 2003). I studiens reflektions-samtal blir personalen varandras resurser, när de beskriver, lyssnar, framför olika förslag, utbyter idéer samt formulerar gemensamma förklaringar. I samtal sker en växelverkan mellan att omformulera, avbryta, följa upp varandras yttrande, argumentera eller konfrontera idéer med varandra (Jakobsson, 2012). Det innebär att förskolepersonal både lånar varandras begrepp men också bygger vidare på vad andra sagt. I samtal samordnar och samtänker personal med varandra i ett socialt sammanhang. När personal tänker och samtalar tillsammans skapas en gemensam berättelse (Linell, 2005). Denna berättelse kan i sin tur bidra till helt nya idéer och

tankesätt kring hur man kan förstå (Jakobsson, 2012) samordna och hantera olika händelser i verksamheten, i studien benämnt som *pedagogiska scenarier*. Säljö (2005) belyser hur muntliga sammanhang, så som samtal, ger goda möjligheter att anpassa sig till varandra och att samordna den gemensamma förståelsen. Det leder till att personalen blir varandras resurser när de beskriver olika händelser för varandra. I denna studie är de muntliga sammanhangen avgränsade till fyra reflektionssamtal, som kan beskrivas som en situerad praktik.

Situerad praktik innebär, enligt Linell (2005), att samtal påverkas av sammanhanget. Personalens samtal om sin verksamhet påverkas bland annat av läroplanens mål och riktlinjer, den specifika barngruppen, vilka mål som är prioriterade i arbetet och utvald dokumentation. Det medför att samtalens innehåll inte kan förstås isolerat från sitt sammanhang (Hundeide, 2006).

Den dokumentation (film och fotografier) som personalen skapar i denna studie används som underlag för deras samtal. Dokumentationerna är en del av sammanhanget när de samtänker och samordnar sina idéer och avsikter till gemensamma berättelser (Hundeide, 2006; Jakobsson, 2012). Enligt Kultti och Pramling (2017) kan berättelser även ses som ett redskap som möjliggör att vi kan "ta del av varandras erfarenheter och göra dem gemensamma" (s. 16). Författarna betonar framförallt den muntliga berättelsen, men det finns många likheter med dokumentation som genom text, bild och filmsekvenser också kan förstås som en berättelse om personal, barn och vad som sker i förskolan. Dokumentation och de samtal som förs kan därmed ses som redskap i skapandet av förskolans gemensamma berättelse (jfr Löfdahl & Perez Prieto, 2009).

För att kunna analysera hur förskolepersonal intar pedagogiska positioner för att hantera pedagogiska dilemman i sin verksamhet har nedanstående begrepp valts.

Analytiska begrepp

I denna studie har jag valt att använda följande begrepp i analysarbetet:

- Pedagogiska scenarier
- Pedagogiska dilemman
- Pedagogiska positioner

Begreppen används för att 1. analysera och precisera vilka händelser - *pedagogiska scenarier* – förskolepersonalen väljer att samtala om, 2. vilka prioriteringar, val och handlingsalternativ som identifieras i form av pedagogiska dilemman samt 3. hur personal agerar eller intar olika positioner för att hantera dessa dilemman. *Pedagogiska dilemman* och *pedagogiska positioner* blir därmed centrala begrepp för att tolka och analysera det empiriska materialet utifrån personalens samtal om hur de agerar och varför de gör som de gör. Dessa begrepp återkommer genom hela studien. Jag har valt att presentera begreppen i samma ordning som de längre fram presenteras i resultatet. Resultatet presenteras med utgångspunkt i personalens beskrivningar av *pedagogiska scenarier*, och i varje scenario identifieras olika *pedagogiska dilemman* och *positioner*.

Pedagogiska scenarier

Enligt Wilkinson (1995) handlar scenarier om att identifiera olika händelser och används ofta i förhållande till framtid och som scenarioplanering i relation till hur verksamheter kan skapas och förändras av människor. I denna studie används begreppet med tillägget *pedagogiska* då det handlar om förskolan och de vardagshändelser som utspelar sig där och som personalen samtalar om.

I studien används *pedagogiska scenarier* för att identifiera vad personalen väljer att lyfta fram som betydelsefulla händelser att samtala om inom ramen för matematikprojektet. I de olika pedagogiska scenarierna som personalen samtalar om agerar de i förhållande till olika barn och till mål som de framförallt valt att prioritera. Det kan jämföras med Hundeides (2006) beskrivning av scenarier som vardagsepisoder, vilken personal ställs inför och som de försöker hantera, dels genom att fysiskt agera men också genom

att samtala om hur de ska eller kan agera. De vardagsepisoder som personalen försöker hantera i verksamheten kan liknas vid Hanssons (2012) beskrivning av scenarier som en teaterföreställning. På scenen utspelas olika händelser som personalen väljer att samtala om; de kan vara komplexa, enkla, spontana eller arrangerade. Utifrån teatermetaforen är händelserna som personalen dokumenterat och samtalar om knutna till ett matematikprojekt. Dessa händelser innefattar både personal, barn och vårdnadshavare. Vårdnadshavare och barn involveras genom att dokumentationen även riktar sig till dem. Förskolepersonalen kan ses som regissörer när de kommunicerar, argumenterar och delar erfarenheter med varandra om vad de gör och vad som behöver göras (jfr. Säljö, 2000; Van der Heijden, 2005). På så sätt skapas och intas olika "roller", i studien benämnda som pedagogiska positioner.

Pedagogiska dilemman

Dilemman används som vardagsbegrepp men även som teoretiskt begrepp inom exempelvis samhällsvetenskap, medicin, pedagogik och specialpedagogik. Pedagogiska dilemman ses här som en del av personalens vardag, där de navigerar mellan styrdokument, förväntningar, barn, vårdnadshavare och kollegor (Amnér, Badersten & Svensson, 2018). Begreppet används i studiens resultat för att analysera när personalen uttrycker en känsla eller ett förhållningssätt när de tar ställning, prioriterar, gör val eller pendlar mellan fler möjliga handlingsalternativ och ibland motstridiga förhållningssätt.

Dilemman handlar även om att olika överväganden som uppstår i en valsituation kan vara motsägande, det vill säga att de är ömsesidigt uteslutande och inte kan genomföras samtidigt. Dilemman innebär då ett framtvingat val mellan olika handlingsalternativ som inte är förenliga med varandra vilket kan yttra sig som en känsla av att något är svårt (jfr Amnér m.fl., 2018). Samtidigt som dilemman kan ge upphov till komplicerade valsituationer betraktas inte dilemman som något negativt, utan kan istället ses som en drivkraft som gör att personal agerar för att hitta olika handlingsalternativ (Billing, 1988). Pedagogiska dilemman blir därmed ett redskap för att utveckla verksamheten (Amnér m.fl., 2018). Det

finns således inte några entydiga svar på hur personal bör agera i förhållande till uppkomna dilemman (Nilholm, 2005). Istället finns det ständigt flera sätt att agera och positioner att inta (Hundeide, 2006).

Nilholm (2005) poängterar att dilemman även framträder på en övergripande politisk nivå i form av ideologiska ställningstaganden. Samhällets syn på utbildning och förändringar i utbildning kan medföra nya pedagogiska dilemman som personal försöker hantera (Agevall & Jenner, 2008). Pedagogiska dilemman kan bland annat uppstå när personalen ska tolka och omsätta styrdokument till verksamhet. Pedagogiska dilemman synliggör komplexiteten i utbildningssystemet utifrån hur de hanteras av personalen. Dilemman kan också understryka aktuella utmaningar som personal ställs inför i sina samtal om hur de agerar, inte minst i relation till att förskolan blivit alltmer undervisning- och ämnesinriktad. Pedagogiska dilemman innebär att personal behöver balansera olika vägval i förskolans komplexa uppdrag.

Pedagogiska positioner

Pedagogiska positioner används för att tolka och analysera det empiriska materialet utifrån personalens samtal om hur de agerar. Det används som ett analytiskt begrepp genom hela studien. Hundeide (2006) använder begreppet positioner i förhållande till människors olika sätt att agera. Begreppet pedagogiska positioner, utifrån Hundeides definition gör det möjligt att identifiera personalens argument för och hur de gör verksamhet när de samtalar om de olika scenarierna. Personal intar positioner såväl medvetet som omedvetet i relation till hur de tolkar och förstår sitt uppdrag, verksamheten och barngruppen. Hur en person positionerar sig påverkas även av redskapen som används eftersom de blir medskapare till vad man ser och samtalar om (ibid, 2006).

Begreppet pedagogiska positioner används för att understryka att personalens samtal om hur de iscensätter undervisning i scenarierna sker i en pedagogisk verksamhet. Samtalen sker i ett specifikt sammanhang, i detta fall personalens reflektionssamtal. Hur personal i ett specifikt sammanhang ser på och pratar om barn har

betydelse för hur de handlar och bemöter barn. Det innebär att olika personal agerar och intar olika positioner (Hundeide, 2006).

Positioner och positionera sig används i flera studier inom olika områden, framförallt i relation till genus, barns samspel, marknadsföring eller ur ett maktperspektiv. Som exempel kan nämnas Skånfors (2013) och Nordin Hultmans (2004) studier om barn och vilka positioner de ges och intar. I föreliggande studie handlar det i stället om vilka pedagogiska positioner personalen intar för att hantera pedagogiska dilemman i samtal om sitt agerande. Detta skiljer sig därmed från hur Nordin Hultman och Skånfors använder begreppet positioner.

Pedagogiska positioner används vidare för att analysera personalens samtal i de pedagogiska scenarierna om hur de i sina reflektionssamtal förhandlar och förändrar sitt agerande. Hur personalen agerar påverkas även av åtaganden och förväntningar som finns på en verksamhet, exempelvis formulerat i förskolans styrdokument. De positioner som intas kan också påverka vad som blir möjligt att säga och göra i ett visst sammanhang (Hundeide, 2006). Pedagogiska positioner är således inte statiska, de intas, förhandlas, förändras och görs av personalen. Ju mer medveten personal blir om vilka positioner de intar desto större möjligheter finns att förändra eller förstärka dem (Jensen, 2011a; Jensen, 2011b). Därmed kan positioner knytas till personalens aktörskap eftersom de kommunicerar om olika sätt att agera när de gör verksamhet (Nilsson & Wennås Brante, 2008).

Begreppet pedagogiska positioner kan i viss mån relateras till att man kan ha olika roller. Begreppet roll indikerar varaktighet och blir därmed mer statisk utifrån att människor har en roll, exempelvis förskollärare, medan positioner beskrivs som föränderliga (Harré & Langenhove, 1991), genom att de skapas och intas av personal i olika pedagogiska scenarier.

Summering: Studiens tre analytiska begrepp erbjuder olika ingångar som tillsammans bildar en helhet för att analysera personalens samtal. *Pedagogiska scenarier* erbjuder möjligheten att identifiera vad personalen väljer att kommunicera om för händelser. *Pedagogiska dilemman* erbjuder möjligheten att analysera hur personal beskriver situationer som de upplever som problematiska. Di-

lemman är kopplade till känslouttryck och betoningar av svårigheter som behöver lösas. Pedagogiska positioner gör det möjligt att analysera hur de agerar utifrån vad de gör och hur de hanterar uppkomna dilemman när de skapar förutsättningar för barn att lära inom ett matematikprojekt.

Tillsammans används dessa begrepp till att analysera det empiriska materialet och beskriva personalens sätt att tolka och omsätta uppdraget i praktiken.

3: FÖRSKOLANS FÖRÄNDRADE UPPDRAG OCH TIDIGARE FORSKNING

I detta avsnitt görs en bakgrundsbeskrivning till studien med fokus på förskolans framväxt och utveckling, samt förtydligande av specifika mål i läroplanen. Därefter följer forskningsstudier som handlar om läroplanens betydelse i förskolan, dokumentation samt undervisning i matematik.

Förskolans förtydligade mål kan relateras till Globaliseringsrådets rapport (2009:21) där det betonas att det pedagogiska ansvaret för personal att utveckla barns ämnesrelaterade förmågor behöver stärkas. Rapporten visar att svenska skolan inte satsat tillräckligt på att utveckla barns förmågor och därför behöver det pedagogiska ansvaret förstärkas. Att barns förmågor alltmer lyfts fram i utbildningssammanhang har bidragit till att samhällets blickar börjat vändas mot förskolan utifrån möjligheten att undervisa barn i tidigare åldrar (Åsén & Vallberg Roth, 2012).

Tanken med kommande avsnitt är att beskriva förskolans förskjutning mot utbildning, förskolepersonals samtal och syn på läroplan, dokumentation samt undervisning utifrån matematik.

Förskola i omvandling

I en tillbakablick på förskolans funktion i det svenska samhället blir det tydligt att det skett en förskjutning från ett reproduktivt ansvar för yngre barns uppväxt och fostran. Tallberg Broman (1995) beskriver att förskjutningen har skett från familj och hem

till offentliga verksamheter. Under 1930-talet fanns en ambition i samhället att skapa sociala skyddsnät genom olika familjepolitiska reformer så som bostadsförhållanden och utbildning (jfr Persson, 2017; Persson Riddersporre, 2010; SOU, 1997:157). Velfärdsstaten tog form utifrån idén om kollektiv fostran, där barn skulle fostras till demokratiska medborgare (Kärrby 2000; Markström, 2005). Enligt Korpi Martin (2015) erbjöds daghem främst för att tillmötesgå behovet av kvinnlig arbetskraft samt att lekskola erbjöds tre timmar om dagen som ett stöd för hemmets fostran. Insatserna ansågs positiva för barns utveckling och fostran. Heldagsverksamhet i form av daghem motiverades utifrån sociala och samhälleliga motiv och lekskola utifrån pedagogiska motiv. Under 1970-talet byggdes förskolan ut och verksamhetens funktion riktades mot att vidga barns relationer och orientering i omvärlden (SOU: 1972:26; SOU: 1972:27). Förskolans uppdrag handlade då om att varje barn ska få stimulans utifrån sina förutsättningar. Personalen skulle planera för en innehållsrik, stimulerande miljö som erbjöd gruppgemenskap med andra barn och vuxna. Förskolan lyftes fram som ett komplement till hemmen och ansågs vara en bra uppväxtmiljö för barn (SOU: 1981:25). Därmed gavs förskolan en alltmer betydelsefull roll i det svenska välfärdssamhället både ur politisk och ideologisk synvinkel (Persson, 2017; Tallberg Broman, 2010). År 1987 presenterades ett ramprogram (Pedagogiskt program för förskolan), som ingående behandlade vilka mål, innehåll, metoder och arbetssätt som personalen skulle arbeta med. Innehållet fokuserade på områden som natur, kultur och samhälle, delar som skulle integreras till en helhet (Socialstyrelsen, 1987). Programmet titel signalerade att pedagogiken började sättas i förgrunden (Jonsson, 2013).

År 1998, drygt tio år efter ramprogrammet, flyttas ansvaret för förskolan från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet (SOU: 1997:157b). Förskolan fick sin första läroplan och verksamheten riktades mot utbildning. År 2010 kompletterades och förtydligas utvalda läroplansmål (Utbildningsdepartementet, 2010). Förskolepersonal fick också ansvar att dokumentera verksamheten. Det förväntades att personal skulle dokumentera och följa upp enskilda barns förmågor, som underlag för att utvärdera

verksamheten (Vallberg Roth, 2016 & Åsén & Vallberg Roth, 2012). Att verksamheter ska utvärderas handlar inte om att enskilda barn ska bedömas och utvärderas eftersom det inte finns uppnående mål för vad barn ska kunna (Utbildningsdepartementet, 2010). Hur dokumentationen relateras till målen för verksamheten ska varje förskola besluta om (Eidevald, 2013). Även mål riktade mot ämnen stärktes. Det handlade om att personal förväntades skapa förutsättningar för barn att utveckla förmågor inom olika ämnesinnehåll, vilket skulle synliggöras genom olika begrepp som barn förväntas lära (Lagerlöf & Wallerstedt, 2018).

Förskolans tillhörighet till utbildningssystemet med förtydligade utvalda mål synliggör att förskolan omvandlats från social, omsorgsfokuserad familjepolitik till utbildningspolitik med betoning på ämnesinnehåll (Persson & Riddarsporre, 2010), dokumentation och undervisning.

Förskolan som en del av utbildningssystemet

Förskolan är en del av utbildningssystemet och en egen skolform enligt skollagen (2010:800) och är därmed ett första steg inom utbildningssystemet. En ny läroplan för förskolan trädde i kraft, juli 2019 (SKOLFS 2018:50). I förordningen till ny läroplan förstärks förskolans förskjutning mot utbildning. Undervisning och utbildning förs in som begrepp för att ytterligare betona förskolan som en del av utbildningssystemet. Likaså betonas ansvaret för både omsorg, lek och dokumentation (Skolverket, 2017:783). Samtidigt framkommer att förskolan även fortsättningsvis ska utgå från mål för verksamheten. Målen som tydliggörs och konkretiseras ska inte detaljstyra förskolepersonal (Skolverket, 2017:783; SKOLFS: 2018:50; Utbildningsdepartementet, 2017). Personalen har även fortsättningsvis möjlighet att påverka undervisningens innehåll och genomförande (Linde, 2012).

I samband med att förslaget till förtydligad läroplan presenterades för Regeringen publicerades en kunskapsöversikt med fokus på undervisning i förskolan (Sheridan & Williams, 2018). I översikten beskrivs undervisning i förskolan som relationell, och något som kan pågå i olika situationer i förskolan. Undervisning ska ses som en helhet där omsorg, lek och ämnesinnehåll integreras i tematiska

eller projekthinriktade arbetssätt. Samtidigt visar Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson (2017) hur förskolepersonal resonerar om undervisning för de yngsta barnen, där de upplever tillkomsten av undervisning som både statushöjande och kravfull. Statushöjande eftersom ambitionsnivån ökar när personalen fått förstärkt uppdrag att skapa förutsättningar för att utveckla barns förmågor utifrån läroplanens mål och riktlinjer. Kravfull för att personalen upplever att undervisning ställer större krav på planering, att arbeta målinriktat med ett tydligt ämnesinnehåll och att systematiskt dokumentera för att synliggöra barns kunskaper (Ibid, 2017). Resultatet kan bero på att förskollärares ansvar för undervisning inte har tydliggjorts, vilket skapar osäkerhet om vad undervisning i förskolan innebär (Skolinspektionen, 2017). Det kan även bero på att begreppen undervisning och utbildning inte tidigare använts för att beskriva arbetet i förskolan, istället har begrepp som aktivitet och verksamhet använts (Persson, 2014). Det förstärkta ansvaret att undervisa kan således komma att utmana förskolans socialpedagogiska identitet (Balldin, Dahlbeck, Harju & Lilja, 2014).

Förskolepersonalens ansvar att dokumentera, utvärdera och analysera verksamhetens resultat förstärks. Personalen förväntas även undersöka, kritiskt granska och vidta åtgärder för att öka undervisningens kvalitéter och således även måluppfyllelsen i förskolan (SKOLFS 2018:50). När dokumentation av måluppfyllelse och resultat betonas alltmer i utbildningssammanhang kan det även leda till att barns förmågor jämförs och kontrolleras istället för att verksamheten utvärderas (jfr Liedman, 2011). Därmed finns risk för att personal i "slutändan värderar det vi mäter istället för att mäta det vi värderar" (Biesta, 2011, s. 33). Det innebär att personal kan missa de värden som är svåra att synliggöra och mäta. Det kan bero på att personal prioriterar att dokumentera förmågor som anses lätta att dokumentera och synliggöra som mått på resultat (Carlgren, Forsberg & Lindberg, 2009).

Ämnen- och ämnesdidaktik

I förskolans förskjutning mot utbildning och ämnesinnehåll har matematikämnet förstärkts med fler mål. Även antalet mål mot språk, naturvetenskap och teknik har utökats (Utbildningsdepar-

tementet, 2010; 2015). I läroplanen som trädde i kraft 2019 förstärks personalens ansvar då de förväntas att mer specifikt utmana och stimulera barn inom språk, matematik, naturvetenskap och teknik (Skolverket, 2018:50). Ämnenas förstärkning i läroplaner är i överensstämmelse med Europakommissionens rapporter, som argumenterar för vikten av att prioritera matematik, naturvetenskap och teknikämnen inom utbildningssystemet (EU, 2011, 2015). Samstämmigheten mellan läroplansformuleringar och EU-rapporter signalerar att förskolan är del av en internationell rörelse som lyfter fram utbildningens betydelse för de yngsta barnen (Persson & Riddersporre, 2010). Förväntningarna på att personal skapar förutsättningar för barn att utveckla förmågor (Jonsson, 2011, 2013), inom olika ämnesområden kan leda till att personal riktar sina handlingar mot mer traditionella ämnen som exempelvis matematik (Markström, 2016). Det i sin tur kan leda till att personal är så inriktade på målen i matematik att de missar barns egna aktiviteter och intentioner. Samtidigt kan målinriktat arbete i matematik medföra att personal förbereder frågor som kan ställas för att skapa förutsättningar för barn att lära om matematiska innehåll (Bäckman, 2015). Men om personal endast utgår från barns egeninitierade aktiviteter kan förskolans aktiviteter begränsa barns möjligheter att lära om mer komplexa innehåll (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007; Lee & Ginsburg, 2009).

I och med förskolepersonalens ansvar att utmana barn i olika ämnen stärks blir personalens ämneskunskaper betydelsefulla. Palmér (2012) understryker att personalens ämneskunskaper har avgörande betydelse för vilka ämnesdidaktiska val som är möjliga att göra. Ämneskunskaper skapar också förutsättningar för att kunna urskilja matematik i barnens aktiviteter. I en undersökning om hur förskollärares kompetens kommer till uttryck i verksamheten, efterfrågar personalen mer kunskap om ämne- och ämnesdidaktik inom matematik och naturvetenskap för att bättre kunna möta läroplanens krav (Sheridan, Sandberg & Williams, 2015).

Projektarbete som arbetssätt

Projektarbete är ett begrepp som används i förskolan och är ett sätt att arbeta med målen som en helhet, där målen för matematik kan

finnas med. I svensk läroplan nämns inte begreppet projektarbete, istället används temainriktat arbetssätt med fokus på att barns lärande ska bli sammanhängande och visa på helheter.

I flera studier om förskolan där barns delaktighet, pedagogisk dokumentation samt personalens lyssnande tillämpas som pedagogisk idé används begreppet projektarbete som arbetsform för att särskilt utveckla barns förmågor inom specifika innehållsområden (Alnervik, 2013; Folkman, 2017; Hamerslag, 2013). I Hamerslags (2013) studie om barns delaktighet i projektarbete framgår att personalen skapar förutsättningar för barns deltagande genom olika aktiviteter. Projektarbetet pågår under längre tid och personal och barn arbetar tillsammans utifrån ett specifikt innehåll som personalen bestämt. Liknande tendenser noteras i Alnerviks (2013) studie där pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg i förskolan undersökts. I studien utgår empirin från text och samtal med förskolepersonal kring ett flerårigt projekt. Projektarbetets innehåll utgår från att personal med stöd av pedagogisk dokumentation utforskar barns lek och lärande utifrån naturvetenskapliga fenomen. Även i Folkmans (2017) studie med utgångspunkt i hur förskolepersonalens beskrivningar av lyssnande kan gestalta sig på Reggio Emilia inspirerade förskolor, diskuteras att lyssnandet utgår från att personalen främst hörsammar specifika innehåll. Det kan innebära att personalen riktar barns intresse mot projektarbetets innehåll där innehållet främst handlar om ämnena naturvetenskap, matematik och teknik.

Sammantaget visar ovanstående studier att personal arbetar med utvalda ämnesmål, där arbetsformen projektarbete används. I studierna framgår även att arbetsformen projektarbete är ett målinriktat arbete med utvalt innehåll från läroplanen. Projektarbete kan således relateras till undervisning och ligger därmed i linje med läroplansskrivningen om att undervisning ska syfta till barns utveckling och lärande där planering och genomförande utgår från läroplanen (SKOLFS 2018:50).

Förväntningar på att barns förmågor utvecklas

Läroplanernas fokus på barns lärande medför enligt Biesta (2005) att barn förväntas ta initiativ och eget ansvar, vara proaktiva och

självständiga samt söka egna vägar för att utveckla olika förmågor. Risken finns att personalen blir passiv och inväntar barns initiativ eftersom uppmärksamheten förflyttas från verksamhet och personal till barns självständighet och ansvar. Gustavsson (2002) problematiserar att barn framhålls som aktörer, vilket kan uppfattas som motsättning till att personal har ett särskilt ansvar att bedriva undervisning för att utveckla barns förmågor. Men det behöver inte vara problematiskt att barns aktiva roll, egna vilja och självständighet lyfts fram. Det medför att barnen ges en aktiv roll i sitt eget lärande där personalen involverar barnen (Biesta, 2011). Det finns studier som visar hur förskollärare främjar barns aktörskap genom att stötta och koordinera undervisning (Lagerlöf, Wallerstedt, Kultti, 2019). Med andra ord kan barns aktörsroll och egen drivkraft leda till att barn inte förväntas vara passiva och invänta det personal förmedlar (jfr Säfström, 2011).

Förväntningar på barn som självständiga aktörer som ständigt vill utvecklas, kan relateras till ytterligare begrepp som är framskrivna i förskolans läroplan. Det handlar om förväntningar på att personal skapar förutsättningar för barn att utveckla förmågan att utforska, undersöka, urskilja, problematisera, reflektera, kommunicera, argumentera, ställa frågor och vara innovativa (Skolverket, 2010, 2016, 2018:50). Dessa begrepp kan implicit tolkas som att man redan i förskolan vill stärka barns vetenskapliga förhållnings-sätt, egna aktiviteter och självständighet. Att barn ska erbjudas möjlighet att utveckla förmåga att vara innovativa lyfts även fram internationellt (EU, 2015). Personalens ansvar att skapa förutsättningar för barn att få utveckla sitt utforskande, problematiserande och vara innovativa kan även förknippas med läroplanens strävansmål. Strävansmålen innebär att barn ges möjlighet att bli något som inte är förutbestämt, det vill säga att det inte finns något formulerat slutmål (Carlgren, 2009).

Tidigare forskning

I det avsnitt som följer presenteras främst svensk och skandinavisk forskning inom förskolan som är relevant för denna studie. Jag har valt att dela in avsnittet i fyra underrubriker.

- Läroplanens roll i förskolan
- Dokumentation
- Förskolepersonals samtal om dokumentation
- Matematikundervisning

Under första underrubriken belyses hur förskolepersonal förhåller sig till läroplanen i sitt arbete. Under kommande två rubriker presenteras forskning som relaterar till arbete med dokumentation i förskolan och personalens samtal om dokumentation. Eftersom föreliggande studie utgår från personal som samtalar om ett pågående matematikprojekt redogör jag slutligen kort för forskning om förskolepersonals resonemang om undervisning i matematik. Matematikprojektet kan kopplas till undervisning som är styrd utifrån läroplanens mål.

Urvalet av relevant forskning för studien har främst skett i databaserna ERIC, NB-ECEC och Swepub. Nyckelord som använts i olika kombinationer som sökord på svenska och engelska är: Förskolepersonal, samtal, agerande, tillvägagångssätt, positioner, förskola, dokumentation, läroplan, matematik och undervisning.

Läroplanens roll i förskolan

Cirka tio år efter att läroplanen (1998) trädde i kraft genomfördes en nationell utvärdering om dess betydelse för förskolan. Resultatet visar att läroplanen fungerat som stöd i det pedagogiska arbetet för både personal och chefer. Det framkommer även att läroplanen använts som underlag för att formulera mål och utvärdera verksamheten (Skolverket, 2008). Läroplanens inverkan och betydelse i förskolan lyfts även fram i olika studier (tex. Brodin & Renblad, 2012, 2014; Sofou & Tsafos, 2009). Resultaten i de förstnämnda studierna som utgår från förskolechefer och förskollärares syn på läroplanen och kvalitetsarbete, visar att båda grupperna beskriver läroplanen som ett viktigt redskap för att förbättra verksamheten. I den tredje studien som undersöker förskollärares perspektiv på läroplanen beskrivs läroplanen som ett redskap för att stärka sin planering. Det framkommer också att läroplanen både fungerar

som guide till förskollärare i det pedagogiska arbetet, och som ingång till utvecklingsarbete. Förskollärarna betonar att läroplanen erbjuder möjligheter att skapa strategier och förutsättningar för att utveckla barns kognitiva förmågor utifrån ålder, behov och intressen. Paralleller kan dras till Virtanens studie (2018) om förskollärarens gemensamma tal om dokumentation och bedömning där det framkommer att läroplanen fungerar som en auktoritet för att legitimera dokumentationsarbete. Sammanfattningsvis förekommer få ifrågasättanden i personalens samtal om dokumentation. Istället anpassar sig förskollärarna till läroplanens mål och uttalar att deras roll är att följa och verkställa uppdraget.

Dokumentation

I förskolans dokumentationsarbete blir det synligt vilket innehåll och vilka förmågor som personalen vill synliggöra (Dahlberg, Moss & Pence, 2001). Olika val av innehåll innebär följaktligen att något innehåll väljs bort. Därmed kan dokumentation som produceras både bli styrande och normerande eftersom urval av barns och personals agerande förstärks när de beskrivs och delas med barn och föräldrar (Buldu, 2010; Hammarberg & Liljestrand, 2017; Lindgren & Sparrman, 2003).

Flera studier lyfter fram förskolepersonals berättelser och arbete med dokumentation (Hatch & Grieshaber, 2002; Löfdahl Hultman, Folke-Fichtelius & Löfgren, 2015; Löfgren, 2017). Det gemensamma för studiernas resultat är att personalens fokus styrs mot att dokumentera barns förmågor. Hatch och Grieshaber (2002) har under fem år undersökt hur förskolepersonal i USA och Australien beskriver sitt arbete med observation och dokumentation. Resultaten från USA-studien visar att personalen främst använder observation och dokumentation för att synliggöra, bedöma och rapportera till vårdnadshavare om barns utveckling av kognitiva förmågor. I resultaten från Australien betonas bland annat att observation och dokumentation används som stöd och för att i samverkan med vårdnadshavare möjliggöra att barns förmågor utvecklas. Personalen uttrycker även att de använder observation och dokumentation som underlag för att skapa en verksamhet som utgår från barns erfarenheter och intressen. I personalens berättelser

uttrycks frekvent att det är barns förmågor och deras starka och svaga sidor som observeras och dokumenteras. Personalens berättelser signalerar en rörelse; från att använda observation och dokumentation för att se och utgå från barns intressen, till att fokusera på att synliggöra, övervaka och utvärdera enskilda barns förmågor och framsteg. En slutsats som forskarna också drar är att personalen använder observation och dokumentation som underlag för att utvärdera undervisningen för att möta det ökade trycket på att förskolan ska kunna rapportera att barns kognitiva förmågor utvecklas.

I Löfdahl Hultman, Folke-Fichtelius och Löfgrens (2015) studie om hur förskollärarens profession framställs genom kvalitetsarbete framkommer att dokumentationsarbetet riktas mot olika mottagare, exempelvis vårdnadshavare, barn eller skolhuvudman. I dokumentationsarbetet framgår vilka förskoleideal som visas upp och vilka som inte visas upp. Kravet att dokumentera verksamheten medför ökat fokus på att dokumentera barns kognitiva förmågor, som en måttstock på kvalitet. Författarna betonar att förskolan är inne i en utveckling från en socialpedagogisk till en skolförberedande inriktning. I Löfgrens studie (2017) om förskollärarnas professionella strategier framkommer att personal uttrycker tveksamheter kring hur arbetet med dokumentation ska tolkas och prioriteras. Tveksamheterna handlar om dokumentationsarbetet ska utgå från barns initiativ och intressen eller från de förmågor som beskrivs i läroplanen. Studiens slutsats är att förskolans inträde i utbildningssystemet bidrar till ökat fokus på ämnesinnehåll och att personal känner sig ansvarig för att barn utvecklar ämnesrelaterade förmågor som är uttryckta i läroplanen. Samtidigt framkommer att personal gör motstånd eftersom de hänvisar till läroplansformuleringarna om att utveckla en verksamhet som baseras på barns intressen.

Sammantaget belyser studierna ovan att förskolepersonals dokumentationsarbete främst inriktas mot att synliggöra barns förmågor för olika mottagare. Samtidigt framkommer att personal känner tveksamheter inför att dokumentation främst fokuserar barns förmågor eftersom de samtidigt vill dokumentera barns intressen och initiativ.

Förskolepersonals samtal om dokumentation

Det finns flera studier som synliggör att förskolepersonal agerar och använder olika tillvägagångssätt för att skapa förutsättningar för barn att lära och utvecklas (tex. Insulander & Svärdemo Åberg, 2014; Lindgren Eneflo, 2014). Den första studien utgår från förskollärares samtal om planering, genomförande och uppföljning på två förskolor. Resultatet visar två samspelsmönster. Ett mönster visar att "förskollärare lär ut och barn lär in", vilket innebär att personalen utgår från ett specifikt innehåll som de bestämt. Ett annat mönster beskrivs som "ömsesidigt meningsskapande om tecken på lärande". Det innebär att förskolepersonal utgår från barns intressen och att barn på egen hand får komma på lösningar. Den andra studien utgår från en forskningscirkel med förskollärare där dokumentation från verksamheten utgör underlag för deras dialoger. Resultatet visar att förskollärarna ger uttryck för två ställningstaganden. Det ena ställningstagandet uttrycks som "förutbestämt lärande" och betonar att personalen vill se resultat utifrån vad de vill att barn utvecklar. Det andra ställningstagandet uttrycks som "icke förutbestämt lärande" och handlar om att personalen utgår från barns intressen, erfarenheter och egna frågor. Sammantaget visar de två studierna att förskollärare utgår från att de vet vad barn behöver utveckla. De vägleder barnen kring vilket innehåll som ska uppmärksammas och de äger svaren. Samtidigt synliggör resultatet att förskollärare påtalar vikten av att barns eget upptäckande och intressen relateras till etablerade begrepp.

Studiernas resultat kan jämföras med Lindgrens studie (2015) som fokuserar på diskurser om barns meningsskapande när personalens samtal och reflektioner baseras på pedagogisk dokumentation. Resultatet visar att personalen styr yngre barn genom upprepande aktiviteter. De uttalar även att barn behöver "fyllas på" med input från vuxna. Samtidigt berör samtalen det "kompetenta barnen" som inte får störas av vuxna, utan ska erbjudas undersökande och problemlösande aktiviteter. Enligt Lindgren konstrueras olika pedagogiska positioner i talet om barns meningsskapande. En styrande position innebär att personalen väljer ut och styr vilket intresse som blir undervisningens innehåll. Personalen uttrycker att de vet vad barnen behöver. De erbjuder och tillför därmed konti-

nuitet och utmaningar till barnen. Den ”styrande positionen” står inte oemotsagd. Även en ”följande position” framträder, som innebär att personalen vill utgå från och följa barns intressen där man aktar sig för att styra. Slutligen framkommer en ”dokumenterande position” som liknas vid forskande personal med mer fokus på distans och analys.

I Alvestad och Sheridans studie (2015) har dokumentationer bildat underlag för intervjuer med förskolepersonal. Resultatet visar, likt Lindgrens (2015) studie, att personal argumenterar för en öppen och flexibel planering som utgår från barns intressen, tidigare erfarenheter och gruppens sammansättning. Samtidigt vill personalen utgå från en målinriktad planering som riktas mot läroplanens mål, samt ett tematiskt arbete som genomförs under en längre period. I personalens planering av olika aktiviteter framkommer att de utgår från barns ålder och intressen men de gör inga kopplingar till läroplanens mål. Förskolepersonalen ger uttryck för att de försöker undvika konflikten som kan uppstå mellan att utgå från målen och barns intressen. De undviker konflikten genom att prioritera barns intressen och upplevelser.

I Emilson och Pramling Samuelssons studier (2012, 2014) där de undersöker hur dokumentation kommuniceras och används i arbetet med barn (1-3 år) visar resultatet att personal försöker omsätta uppdraget att utgå från barns egna aktiviteter samtidigt som de arbetar mot verksamhetens uppsatta mål. I personalens dokumentation fokuseras barns prestationer utifrån verksamhetens mål. Personalen blir både tysta iakttagare av barns handlingar och angelägna förespråkare av specifika upptäckter. Det innebär att de ställer enstaka frågor, ger korta instruktioner eller lotsar barn att göra specifika upptäckter där man ställer slutna frågor med redan givna svar. Elfströms (2013) och Alnerviks (2013) studier kan kontrasteras mot studien ovan där barns prestationer är i fokus. Båda studierna visar att när personal samtalar om dokumentation är barns egna idéer och intressen i fokus. Elfström (2013) har med hjälp av Deleuzes och Guattaris filosofiska terminologi studerat pedagogisk dokumentation i relation till att utveckla förskolans verksamhet. Studien visar att personalens samtal om dokumentation fokuserar på barns frågor, utforskande, erfarenheter och engagemang utifrån

det naturvetenskapliga ämnesinnehåll som projektarbetet handlar om. Personalen reflekterar över hur de ställer frågor och leder samtal med barnen. Reflektionerna bidrar till att de försöker vara mer öppna för det oväntade och ställa fler öppna frågor där barns tankar ges stort utrymme. Alnervik (2013) har studerat pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg utifrån verksamhetsteori och visar att personal ger utrymme för barn att formulera egna idéer och åsikter genom att lyssna aktivt och ställa frågor. Personalen arbetar även med att organisera miljöer och erbjuda material som inte driver barn i en förutbestämd riktning, istället används material för att uppmuntra barn att prova och undersöka på flera olika sätt. Ovanstående studier visar återkommande på hur förskolepersonal står inför att antingen följa barns intresse eller rikta aktiviteter mot specifika mål. Pramling, Doverborg och Pramling Samuelsson (2017) problematiserar och argumenterar för ett tredje sätt att bedriva undervisning i förskolan, där lärande, omsorg, lek och det sociala integreras till en helhet.

Sammantaget exemplifierar ovan presenterade studier hur personal i samtal om dokumentation formulerar olika tillvägagångssätt för att skapa förutsättningar för barn att lära och utvecklas utifrån förskolans uppdrag. Förskolans uppdrag är öppet för tolkningar vilket gör att personal ger input och styr vilket innehåll och vilka begrepp barn behöver utveckla utifrån målen i läroplanen. Samtidigt visar forskningsresultaten att personal har ambitionen att följa barns intressen. De reflekterar över sitt sätt att agera och ställa frågor för att skapa förutsättningar att fånga upp barns egna frågor. Personal lyssnar aktivt och erbjuder material som uppmuntrar barns undersökande och tankar.

Matematikundervisning

Studier av undervisning i matematik i förskolan är av särskilt intresse för denna studie eftersom undersökningen sker i ett sammanhang där matematik är i fokus.

Inledningsvis presenteras två studier om förskolepersonals beskrivningar och berättelser om undervisning i förhållande till matematikämnet. Båda studierna utgår från forskningsprojekt. I den ena studien som även innefattar delstudie, har öppna frågor an-

vänts och skickats med e-post till medverkande i början och i slutet av projektet. Även samtal utifrån videoobservation, samvärdering och uppföljning av undervisning har använts som data (Vallberg Roth, Holmberg, Palla, Stensson & Tallberg Broman, 2018; Vallberg Roth, Aasa, Ekberg, Holmberg, Sjöström, Stensson, 2018). I den andra studien som utgår från variationsteori, har förskollärare träffats i arbetsgrupper och diskuterat sin undervisning. Data utgår från en av arbetsgruppernas undervisningssituationer där videodokumentation använts som underlag för personalens samtal (Björklund, 2014).

Den första studien utgår från vad som kännetecknar matematikundervisning enligt personalens beskrivningar. Undervisning kännetecknas av miljöer med tillgång till material som skapas utifrån barns intressen och pågående aktiviteter, som till exempel bygga och konstruera. Personalen uttrycker att matematikundervisning kan erbjudas i olika aktiviteter så som fruktstund och påklädning. De framhåller betydelsen av att använda korrekta matematiska begrepp tillsammans med barnen, samtidigt framkommer yttranden som signalerar att undervisningen är initierad av förskollärare. Det innebär att förskollärarna har planerade aktiviteter som de genomför utifrån sina intentioner, som exempelvis att sortera eller göra mönster. Även ämnesöverskridande undervisning framträder som kännetecken för undervisning. Det innebär att matematikämnet ingår som en del av ett tema eller projektarbete, där de olika ämnena integreras till en helhet (Vallberg Roth, Holmberg m.fl., 2018, Vallberg Roth, Aasa, m.fl., 2018).

I Björklunds studie (2014) framträder tre undervisningssammanhang. Den första undervisningen visar att matematik erbjuds i vardagliga rutinaktiviteter, där matematiska begrepp indirekt används av personalen när de till exempel delar frukt. Resultatet visar att det inte blir tydligt för barnen varför begreppen används när de delar frukt, eftersom de är inriktade på att äta frukt. Den andra undervisningen visar att förskollärare styr uppgifter och därmed barns uppmärksamhet mot begrepp som barnen ska utveckla förståelse för. Undervisningen fokuserar på uppgifter som barn får av personalen. Den tredje undervisningen utgår från att personalen berättar historier där matematiska begrepp används. I berättelserna

ges barnen en aktiv roll och involveras genom att ge förslag på hur olika figurer kan lösa de uppgifter som de ställs inför. En slutsats i studien är att målet med undervisningen behöver vara tydlig för både barn och personal. Barnen behöver involveras så att deras initiativ tas tillvara. I Sæbbe och Pramling Samuelssons (2017) studie har fem förskollärare intervjuats med utgångspunkt i videoobservationer av vardagsaktiviteter med matematik. Resultatet visar likt Björklunds studie (2014) att undervisningen i matematik utgår från att förena barns intressen med läroplansmålen, utifrån vad personalen vill att barn ska utveckla. I studien framgår att förskollärarna inte nämner att det är matematik de arbetar med, utan arbetet fokuserar på att genomföra vardagliga rutinaktiviteter.

Även Doverborg och Pramling Samuelsson (2004) och Delacour (2013) har studerat hur personal diskuterar och genomför matematik i förskolan. Båda studierna visar att matematik kan tolkas och omsättas på olika sätt. Doverborg och Pramling Samuelsson (2004) har studerat hur personal i förskolan och förskoleklass ser på sin roll och delaktighet i barns lärande. Resultatet visar att matematikämnet integreras i vardagliga rutinaktiviteter, så som måltider eller motiveras utifrån vilka förmågor personalen bedömer att barngruppen behöver utveckla. Delacour (2013) har undersökt förskollärares tolkning av matematikmålen i läroplanen samt hur de genomför en matematisk aktivitet. Studien visar två inriktningar när personal omvandlar matematik till verksamhet. Den ena inriktningen är barninitierad vilket innebär att personalen utgår från barns intressen, vilket ligger till grund för de matematiska begrepp som personalen fångar upp och arbetar med. Den andra inriktningen är vuxenstyrd och handlar om att personalen identifierar vilka förmågor barngruppen behöver utveckla och därefter väljs några matematiska begrepp till undervisningen.

Sammantaget synliggör studierna att förskolepersonal å ena sidan uttrycker att matematikundervisning kan pågå i vardagliga rutinaktiviteter, där personalen arrangerar förskolans miljö och material utifrån barns intressen. Barnen involveras i att lösa uppgifter som uppkommer i de historier som personal berättar för barnen. Å andra sidan framstår undervisning i matematik även som planerade aktiviteter som utgår från personalens intentioner

utifrån vad de vill att barn utvecklar förståelse för inom området. I studierna framkommer även ett tredje alternativ, att matematikundervisning kan utgöras av temaarbete där matematikämnet blir ett av flera läroplansmål där barn ges möjlighet att utveckla sitt lärande.

Summering

Styrdokument, förskolor och personalens ansvar och uppdrag utvecklas utifrån samhällets ambition om vad verksamheter ska vara och fokusera på. Att utbildningssystemet även ska utveckla de yngsta barnens förmågor inom olika ämnen framhålls alltmer i samhället och i policydokument. Det medför att förskolans uppdrag förändras. Det kan också beskrivas som att verksamheten och förskolepersonalens ansvar och uppdrag förskjutits från att främst vara inriktad på omsorg, lek och lärande till att betona utbildning, undervisning och utveckling av ämnesrelaterade förmågor. Denna förskjutning framträder i styrdokument, där till exempel förskolepersonalens ansvar att arbeta med ämnesinnehåll, bedriva undervisning, följa upp och utvärdera verksamhet för ökad måluppfyllelse förtydligats. Precis som tidigare läroplaner betonas även i den senaste läroplanen att förskolepersonalen ska utgå från barns nyfikenhet, drivkraft, intressen och tidigare erfarenheter. Uppdraget är komplext eftersom det finns fler möjliga handlingsalternativ att agera och iscensätta verksamhet på. Därmed kan det uppstå pedagogiska dilemman i personalens agerande mellan styrdokumentens formuleringar där vissa läroplansmål förstärks och hur personal väljer att tolka och omsätta målen till verksamhet.

I studier om förskolepersonalens samtal om dokumentation, vad de dokumenterar och hur de resonerar om matematikundervisning, går det att utläsa att personal agerar för att hantera olika dilemman som kan uppstå. Studierna har inte explicit undersökt hur personal agerar för att hantera pedagogiska dilemman i verksamheten. Däremot kommer föreliggande studie att rikta fokus mot personalens samtal om sitt agerande, mer specifikt om vilka pedagogiska positioner förskolepersonal intar för att hantera pedagogiska dilemman som uppstår i verksamheten.

4: METOD OCH GENOMFÖRANDE

Detta kapitel innehåller en beskrivning av metod, tillträde till forskningskontexten, rollen som forskare, deltagarna, etiska överväganden, genomförande, studiens empiriska material och analysarbete. Till sist förs en metoddiskussion och där studiens validitet och trovärdighet problematiseras.

Fallstudie

Denna studie kan liknas vid en fallstudie utifrån Denscombes (2009) beskrivning, då den fokuserar på ett specifikt fall utifrån en specifik inramning. Fallstudier är förankrade i befintliga situationer och bidrar med en holistisk redogörelse av det sammanhang som undersöks. Fokus läggs på att beskriva deltagares beskrivningar av sin verklighet och är särskilt lämpligt för att studera pedagogiska processer (Merriam, 1998). Forskaren får därmed möjlighet att komma nära händelser och samtal utifrån dess unika sammanhang, vilket möjliggör att komplexiteten i situationen kan fångas (Flyvbjerg, 2003). I denna studie består det specifika fallet av inplane-rade möten med en personalgrupp på förskolan och deras reflektionssamtal om ett matematikprojekt. Samtalen sker inom ramen för läroplanen från 2010 (Skolverket, 2010, 2016).

Även om ett specifikt fall är unikt går det ändå att belysa händelsen i ett bredare perspektiv utifrån att fallet kan ha likheter med andra sammanhang (Denscombe, 2009). Samtalen som personalen har om sitt arbete kan således belysa hur de gör verksamhet utifrån de pedagogiska positioner som intas för att hantera pedagogiska

dilemman. Samtalen kan därefter förstås i ett vidare sammanhang av vad en förskola kan bli.

Deltagande observation

I denna studie har forskningsfrågan, teoretiska begrepp och metod succesivt vuxit fram utifrån att personalen ses som aktörer i sina samtal om hur de agerar när de gör verksamhet. Det innebär att forskaren ses som en resenär som vandrar tillsammans med de personer man möter, lyssnar på de samtal som förs, ställer frågor och uppmuntrar till fortsatta samtal (Kvale & Brinkmann, 2014). Utgångspunkten är att lärande sker genom interaktion mellan människor där samtalen bygger på samarbete mellan personer (jfr Säljö, 2000). Därför fokuserar denna studie på hur personal på en förskoleavdelning samtalar om sin verksamhet och sitt agerande för att skapa förutsättningar för barn att utvecklas och lära.

Deltagande observation valdes som metod för att det skapar möjlighet att delta i samtal med flera deltagare, i deras sammanhang utifrån deras valda innehåll. Metoden inbegriper både observation och deltagande och innebär att jag som forskare inte ställer mig utanför de samtal som förs, likt en åskådare som endast noterar vad som sägs. Deltagandet innebär istället att involvera mig i samspel med deltagarna i studien (Fangen, 2005; Thagaard, 2004). Forskarens medverkan i personalens samtal skapar dessutom förutsättningar att vidmakthålla sammanhanget, det vill säga så som de brukar vara utifrån plats och innehåll (Ehn & Löfgren, 2012; Musante DeWalt & DeWalt, 2010). Att vidmakthålla samtalens innehåll medför att som forskare vara uppmärksam på att det är deltagarnas innehåll som samtalen utgår från (Thomsson, 2010).

Deltagande observation innebar att jag som forskare till en början observerade samtalen, genom att vara en uppmärksam och intresserad lyssnare. Därefter förändrades deltagandet till att bli mer aktivt och engagerande i samspelet och samtalen som pågick. Det medförde att det successivt blev enklare att ställa frågor som utgick från deltagarnas innehåll. I rollen som forskare gavs jag möjlighet att ta del av personalens beskrivningar, resonemang och uppfattningar angående vardagliga händelser som skett i verksamheten (jfr Arvastson & Ehn, 2009; Aspers, 2007; Fangen, 2005). En forskare

res närvaro och medverkan i deltagares sammanhang och samtal kan bidra till förståelse för samtalens sammanhang (Fejes & Thornberg, 2011).

I studien ses den medverkande personalen som huvudaktörer eftersom deras samtal utgått från ett innehåll som de valt att kommunicera om utifrån sitt sammanhang. Innehållet har skapats i dialog och ses därmed som föränderligt (jfr Thomsson, 2010; Trost, 2005). Därför ses inte personalen som informanter som överlämnar information till forskaren.

Tillträde

Jag arbetar i en medelstor kommun med kommunuppdrag mot förskolan, där jag bland annat träffar rektorer mot förskolan regelbundet. Jag vände mig därför till kommunens rektorer och gav information om att jag vid några tillfällen ville träffa och studera ett arbetslag som arbetar med dokumentation som underlag när de samtalar om sin verksamhet. Att dokumentation skulle finnas med motiveras utifrån att dokumentation ses som ett redskap som utgör underlag för personalens samtal om sitt agerande och hur de iscensätter verksamhet. Rektorerna fick möjlighet att ställa frågor, visa intresse, samtala med förskolepersonal om eventuell medverkan samt skapa förutsättningar för studiens genomförande. Rektorernas involvering utgick från att de har kunskap om personalgrupper, organisation och förutsättningar för deltagande. Deras roll blev att förmedla kontakter, möjliggöra för en personalgrupp att träffas på arbetstid och avsätta reflektionstid. I studiens genomförande behöver chefer engageras utifrån rollen att godkänna och skapa möjligheter för personalen att delta (Denscombe, 2009).

Urval och deltagare i arbetslag

Tre arbetslag från tre olika förskoleområden anmälde intresse till att delta i studien. En personalgrupp valdes utifrån att de redan vid intresseanmälan aviserade hur befintlig reflektionstid kunde användas och hade tillsammans med övrig personal och rektor planerat och skapat förutsättningar för detta. I urvalet av personalgrupp blev det viktigt att det inte fanns relationer med personalgruppen

eftersom jag behövde hålla distans och inte ha tidigare kunskap som kunde skymma blicken för det uppenbara. Det innebar att kunna behålla känsligheten för de samtal som pågår (Fangen, 2005).

Personalgruppen som medverkat i studien har arbetat tillsammans på en förskola med flera avdelningar. På avdelningen fanns under studiens genomförande 17 barn i åldrarna 1–3 år. Personalgruppen bestod av två förskollärare och en personal som vikarierade och hade utbildning inom annan sektor. Personen som vikarierade på avdelningen hade arbetat på den aktuella förskolan i cirka sex månader. I cirka tre av de sex månaderna hade hon tillhört personalgruppen. Innan dess hade hon vikarierat på andra förskolor i kommunen. Den ena förskolläraren hade arbetat på den aktuella förskolan i cirka 4 år och den andra förskolläraren i fem år. På avdelningen fanns även en förskollärarstudent som gjorde sin sista verksamhetsförlagda utbildning (VFU) på förskolan. Hon gick sista terminen på förskollärarutbildningen. Hon hade den ena förskolläraren som handledare och hennes uppgift under VFU-perioden var att ta över förskollärarens arbetsuppgifter i verksamheten i så stor utsträckning som möjligt. Den andra förskolläraren blev sjukskriven i omgångar, vilket resulterade i att hon till slut inte deltog i studien.

Rollen som forskare

Inför studiens genomförande var det önskvärt att möta och delta i *en* förskolepersonalgrupps samtal om deras pågående arbete, eftersom min medverkan inte skulle styra samtalens innehåll. Fangen (2005) argumenterar för att en öppen och flexibel utformning skapar förutsättningar för forskaren att kunna upptäcka det oväntade. Studiens öppna och flexibla utformning innebar att jag som forskare tillsammans med personalen utformade deltagandet tillsammans och att innehållet i samtalen styrdes av deltagarna. Samtalen utgick från andra samtal som pågått innan mitt deltagande, de fortsatte under studiens genomförande och efteråt utan min närvaro.

Att delta i pågående samtal med en personalgrupp har både sina för- och nackdelar. En fördel var att det fanns avsatt tid för personalgruppen att mötas och att det skedde under lämplig tidpunkt och plats för deltagarna. En annan fördel var att samtalsklimatet var öppet och tillåtande eftersom gruppen kände varandra och arbetade tillsammans. I samtalen hade deltagarna även möjlighet att bygga vidare på varandras idéer och tankar, vilket också kan bidra till nya tankar (Bryman, 2002). En nackdel med att delta i en personalgrupps samtal kan vara att deltagarna känner varandra "för väl" vilket medför att vissa resonemang tas förgivna och därmed inte förklaras (Denscombe, 2009). En annan nackdel kan vara om det inte finns ett öppet klimat mellan deltagarna eller att samtalen inte innebär att lyssna på varandra med respekt (Dysthe, 2003). Det kan även vara en nackdel om det finns personer som dominerar i samtalen som gör att vissa innehållsområden diskuteras mer och andra områden inte alls.

Att jag som forskare är välbekant med verksamheten som studeras har både sina för- och nackdelar. En fördel handlar om att forskaren är förtrogen med en verksamhet och att begrepp, rutiner och innehåll är kända. Igenkännandet kan även innebära att forskaren får legitimitet av deltagarna eftersom man känner till verksamheten (Grannerud & Rönnerman, 2006). En forskare kan vara både en in- och outsider. Det innebär att forskaren både kan ha närhet och distans till deltagarna. En insider kan identifiera sig med deltagarna utifrån liknande yrkesbakgrund. Insiderinformation kan även bidra till att innehållsområden som tas upp är välbekanta och att detaljerade förklaringar om verksamheten inte behöver göras eller följas upp. Men det kan också innebära en nackdel då deltagarna tar förgivet att forskaren vet det mesta om verksamheten och att inga förklaringar görs. Ytterligare en nackdel kan vara svårigheten att ifrågasätta det förgivettagna. En outsider kan bidra till att ställa frågor som inte brukar ställas och hålla distans till deltagarna och den data som skapas (jfr Farahani, 2010).

Etiska överväganden

Studien följer de fyra huvudprinciperna för god forskningssed i humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning; informationskrav,

samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav utifrån god forskningsed (Vetenskapsrådet, 2017). Informerat samtycke är enligt Kvale och Brinkmann (2014) viktigt i en studie, och utgår från att de som deltar får information om studiens syfte för att kunna ta ställning till sitt deltagande. Konfidentialitet i forskning syftar till att deltagarna vet hur data mellan forskare och personalgrupp skapas samt vet hur data kommer användas. Det är även betydelsefullt att deltagarna får reda på att utsagor från samtalen kommer att publiceras, och att personuppgifter som kan identifiera deltagarna inte avslöjas och endast används inom forskning (Ibid, 2014).

Våren 2016 togs den första kontakten med personalgruppen via mail och ett förmöte bokades in. Avsikten med förmötet var att skapa möjlighet att bekanta sig med varandra innan studien påbörjades, boka in mötestillfällen, ge information om studiens syfte, informera om deltagarnas rättigheter samt erhålla samtycke. Personalen informerades även om att de hade rätt att dra sig ur studien när som helst. Jag beskrev att det var viktigt att var och en av dem tog ett personligt beslut om deltagande i studien. Samtliga deltagare har godkänt sin medverkan i studien. Förskollärestudenten som gjorde sin VFU på avdelningen deltog inte vid förmötet eller studiens första tillfälle. Däremot deltog hon vid det andra och tredje reflektionsmötet. Personalen hade gett henne information om studien och etiska övervägande samt att hon även tagit del av den skriftliga information som riktats till vårdnadshavare. Jag ville säkerställa att förskollärestudenten även fick muntlig information om etiska överväganden från mig och därför fördes ett samtal om det innan tillfälle två startade. Även förskolelärestudenten samtyckte till medverkan i studien.

Eftersom studien skulle fokusera på personalens samtal fick de även information om att ett inspelningsredskap (zoom-mikrofon) skulle användas. Ljudupptagning bidrar till att samtalen kan behållas ordagrant och att deltagarna framträder som subjekt i vetenskaplig dokumentation eftersom citat kan återges i resultatredovisningen (Grannerud & Rönnerman, 2006). Begränsningen med ljudupptagning är att det inte går att fånga blickar, gester och kroppsspråk (Bryman, 2009) samt att det kan påverka samtalen.

För att värna om personalens medverkan är det betydelsefullt att redigera det sagda på ett skriftspråksvänligt och sammanhängande sätt. Muntligt tal som skrivs ner ordagrant kan framstå som egen-domligt, osammanhängande och otydligt (Fangen, 2005). Därför har citat som återges i resultatkapitlet skrivits ut med hela ord, till exempel ja (jag), ä, (är), ne, (nej) nån, (någon), dom (de). Även uttryck som kan uppstå i tal, till exempel "eee", ju, liksom och upp-
repningar av ord har tagits bort.

Av etiska skäl presenteras inte årtal eller detaljer om förskolan och enskild personal eftersom de har rätt till anonymitet. Ur etisk synpunkt är det även viktigt att redan i transkriptionsfasen anonymisera personer och institutioner eftersom konfidentialitet för deltagarna behöver värnas (Fangen, 2005). Således har deltagarna och barnen fått fingerande namn i transkriberingsarbetet.

Vårdnadshavare informerades både muntligt och skriftligt om studien (bilaga). Personalen delgav information via en digital lär-plattform. Den skriftliga informationen sattes även upp på anslags-tavlor på förskolan för att nå alla föräldrar på avdelningen. Personalen hade dessutom muntligt uppmärksammat vårdnadshavare om den skriftliga informationen samt om personalens deltagande i studien. Informationen innehöll bland annat kontaktuppgifter, för att erbjuda möjlighet att kontakta mig om det fanns frågor eller funderingar. De vårdnadshavare som inte ville att deras barn skulle finnas med i dokumentationsunderlag som diskuterades skulle meddela personalen, och det skulle tas i beaktning. Föräldrar på avdelningen hade enligt personalen inga invändningar att dokumentation användes som underlag i deras samtal. I efterhand kan jag reflektera över att inget skriftligt godkännande samlades in av vårdnadshavarna eftersom barnen endast indirekt fanns med i dokumentationer. Valet att inte samla in skriftliga godkännande baserades på att de vuxnas samtal var i fokus och att dokumentation var redskap som vanligtvis används som underlag för samtal om verksamheten. Vårdnadshavare hade sedan tidigare gett skriftligt godkännande till att deras barn fick finnas med i dokumentation på förskolan.

Genomförande

Studiens design var öppen, prövande och inte helt fastställd från början. Det innebar att upplägget utformades i samtal med personalgruppen. I början av forskningsprocessen var tanken att först göra en pilotstudie och därefter en huvudstudie. Under forskningsprocessens gång bedömdes pilotstudiens data som tillräckligt omfattande för att fungera som huvudstudie. Däremot kan det första reflektionsmötesamtalet betraktas som en pilot eftersom olika förslag om studiens utförande och metoden prövades. Det resulterade i att mitt deltagande förändrades inför kommande reflektionssamtal utifrån deltagarnas önskemål om upplägg inför kommande reflektionstillfällen.

Tre befintliga reflektionsmöten bokades in och ett fjärde preliminärbokades om det skulle behövas. Personalgruppens reflektionsmöten skedde på förmiddagen varannan vecka och varade cirka tre timmar. Personalen fick bestämma var, när och vilken tid vi skulle ses. Deras önskan var att jag närvarade 2,5 timmar av deras reflektionstid, eftersom de ville använda den första halvtimmen åt praktiska frågor. Repstad (2007) lyfter fram betydelsen av att deltagarna styr var och när man ses, eftersom det kan möjliggöra att de känner sig bekväma med att vara i kända miljöer. Reflektionsmötena skedde på avdelningen och under tiden var barnen på andra avdelningar med övrig personal.

Inför varje reflektionstillfälle kontrollerades mikrofonen för att säkerställa att den verkligen fungerade. Trots kontroll inför varje träff, slutade mikrofonen att fungera mot slutet av andra tillfället. Ett tekniskt fel uppstod när 30 minuter återstod av samtalet. När det upptäcktes skrev jag minnesanteckningar med papper och penna. Till tredje tillfälle var felet åtgärdat.

Vid första tillfället hade personalen träffats cirka 20 minuter innan jag kom. Det medförde att det fanns cirka tio minuter till förfogande, som gav möjlighet till allmänna samtal innan ljudupptagningen startade. När reflektionssamtalet började blev jag direkt inbjuden eftersom personalen emellanåt riktade sitt berättande mot mig för att förklara sitt arbete utifrån de dokumentationer och filmsekvenser som fanns eller togs fram från datorerna. Under andra delar av mötet förde personalen samtal med varandra och

jag tog en lyssnande roll. När mötet var slut och ljudupptagningen stängts av reflekterade vi tillsammans över formen för mitt deltagande, det vill säga samtal om samtalet (metasamtal). Personalgruppen beskrev att det var spännande att en utomstående deltagare var intresserad av deras samtal. De uttryckte att de emellanåt ville beskriva sitt arbete för att göra mig delaktig, och att de uppskattade frågor om samtalets innehåll. De upplevde att samtalen utgick från det innehåll de ville, och hade tänkt prata om.

Samtal fördes även om hur upplägget till andra tillfället skulle utformas. Förslaget som resonerades fram var att de skulle genomföra reflektionssamtal som de brukar och att mitt deltagande skulle vara att närvara och lyssna aktivt på deras samtal. Mot mitten eller slutet av deras samtal skulle jag delta och ställa frågor utifrån det samtalets innehåll. Personalen uttryckte att på så sätt nyttjades deras reflektionstid maximalt. Rollen som deltagande observatör kan beskrivas utifrån det Eriksson-Zetterquist och Arhne (2013) betonar, att lyssna och visa intresse genom verbala uttryck som nickande och hummande och delta aktivt. Metasamtalen som fördes om upplägg och att genomföra justeringar av genomförandet ledde till att personalen kunde ta rollen som aktör och bli medskapare av studiens utformande och genomförande.

Det andra tillfället genomfördes utifrån tidigare överenskomelse, där jag till en början var deltagande genom att lyssna aktivt. Efter ett tag blev jag mer aktiv med att ställa följdfrågor, till exempel, ”du sa att det blir mer medvetna handlingar när jag är där som vuxen, vad tror ni att”.... (personal fyller i meningen direkt) och ”på vilket sätt, hur menar du att du är mer aktiv”? När jag ställde frågor gjordes hänvisningar tillbaka till innehållet de tidigare samtalat om (Eriksson-Zetterquist & Arhne, 2013). Efter andra tillfället skedde ytterligare ett metasamtal om upplevelsen och utförandet av upplägget. Personalen upplevde första tillfället som ett givande möte och samtal. När de två genomförda samtalen jämfördes, ansåg deltagarna att det andra tillfället nyttjade reflektionstiden på ett bättre sätt. Utifrån personalens upplevelse bestämde vi att även tredje tillfället skulle genomföras på liknande sätt. Tillfälle fyra som från början var en reservtid, bokades in och användes som ett sista tillfälle. Tillsammans kom vi överens om att min

medverkan vid det sista reflektionstillfället skulle bli kortare (ca 1,5 h) för att samla och knyta ihop tidigare samtal. Vid sista tillfället deltog jag direkt och ställde frågor till det personalen samtalande om och vi gjorde även kopplingar till tidigare innehåll.

Empiriskt material och analys

I olika studier går det att skilja mellan data och empiriskt material. Data är till exempel det som spelas in, så som samtal. Medan empiriskt material blir de transkriptioner som görs av samtal (Ahrne & Svensson, 2013). I denna studie består data av inspelade samtal mellan förskolepersonal. De inspelade samtalen består totalt av cirka 8 timmar och 144 transkriberade A4-sidor. Samtalen lyssnades igenom noga och transkriberades till text vilket sedan utgjorde studiens empiriska material. Transkribering av data skedde genom att skriva ner ord för ord, där längre pauser skrevs inom parentes. Även längden på pausen noterades. Ohörbara ord skrevs fram som otydbara. Transkriberingen fokuserade främst på innehållet, och *vad* som sades och bakgrundsinformation angav *hur* det sades. Data transkriberades till empiriskt material efter varje tillfälle för att skapa förutsättningar att sammankoppla olika tillfällen med varandra, och för att användas som underlag för följdfrågor vid nästkommande tillfälle.

För att göra studiens analysarbete transparent och överblickbart följer en beskrivning över hur arbetet genomfördes. Att med text beskriva hur analysarbetet har genomförts kan medföra att arbetet upplevs som linjärt och enkelt. I själva verket har analysarbetet inneburit att skapa ordning i ett trassligt garnnystan. De olika trådarna symboliserar möjliga trådar att gå vidare med utifrån det empiriska materialet. Materialet har tematiserats och sorterats på många olika sätt innan jag hittade ett sätt som fungerade i relation till studiens syfte. Sorteringen och tematiseringen innebar att söka efter mönster och konstruera teman (Braun & Clark, 2006; Clark & Braun, 2013). Den första analysen beskrivs som fas 1-4:

- Fas 1: Bekanta sig med materialet
- Fas 2: Sortera

- Fas 3: Tematisera
- Fas 4: Reducera

Fas 1: Här var fokus på att bekanta mig med materialet genom att det transkriberades och lästes igenom flertalet gånger. Under transkription och genomläsning påbörjades tolkning och analys av empirin. Kvale och Brinkmann (2014) framhåller vikten av att forskaren själv transkriberar data eftersom analysen därmed inleds direkt. Samtidigt var det en tidskrävande process.

Fas 2: Sortering av materialet påbörjades och det empiriska materialet lästes igenom. Fokus i genomläsningen var att identifiera pedagogiska scenarier utifrån vad personalen valde att lyfta fram som viktiga händelser. I det empiriska materialet markerades delar av texten, så som enstaka meningar eller längre samtalssekvenser med olika färger och nyckelord. Nyckelorden markerades i marginalen utifrån vad personalen valde att samtala om. Exempel på nyckelbegrepp för olika pedagogiska scenarier var: Organisera rum, miljö, erbjuda material, projektarbete, matematik, matematikrum, dokumentera, observation, barns förmågor, visa vårdnadshavare, visa dokumentationer, lära barn osv.

Fas 3: Det empiriska materialet lästes återigen igenom utifrån sorteringen som var gjord. Vid genomläsningen identifierades att personalen främst samtalade om det pågående projektet i matematik. Utifrån matematikprojektets inramning fortsatte arbetet med att söka efter teman. Flera nyckelbegrepp slogs ihop och fick nya beteckningar medan andra rubricerades med redan existerande namn. Det medförde att nyckelorden som sorterats i fas 2 reducerades till teman, det vill säga olika pedagogiska scenarier som berörde vad personalen valde att diskutera om. Exempel på teman var: materialval, skapa matematikrum, yngre barn och äldre barns deltagande, urskilja och sortera, observera, dokumentera för vårdnadshavare och lära barn.

Fas 4: Inom varje tema (pedagogiska scenarier) lästes det empiriska materialet återigen igenom för att säkerställa att de var avgränsade från varandra. Vissa pedagogiska scenarier berörde samma innehåll. Till exempel att äldre och yngre barn främst

handlade om att försöka få de yngre barnen att delta samt att material och matematikrum främst handlade om att iscensätta ett matematikrum med olika material. Genom att det empiriska materialet lästes igenom flertalet gånger med fokus på att identifiera vad personalens samtal riktades mot kunde de pedagogiska scenarierna sammanfogas och rubriceras. Tillslut identifierades fyra pedagogiska scenarier. De presenteras som fyra olika rubriker i resultatkapitlet. De fyra pedagogiska scenarierna var:

- Iscensättning av ett matematikprojekt
- Vikten av att få med de yngre barnen
- Observation och förmedling av matematiskt innehåll
- Uppvisade av barns förmågor och verksamhetens aktiviteter

För att analysera och identifiera vilka pedagogiska positioner personalen intar för att hantera pedagogiska dilemman som uppstår i verksamheten genomfördes ytterligare en analys, som kan beskrivas som analys två. I denna analysfas var fokus på att analysera pedagogiska dilemman och positioner i de pedagogiska scenarierna som personalen valde att samtala om. Andra delen av analysprocessen delades in i fas 5–7:

- Fas 5: Sortera
- Fas 6: Tematisera
- Fas 7: Urskilja

Fas 5: Sortering skedde genom att varje pedagogiskt scenario lästes igenom för att identifiera pedagogiska positioner utifrån personalens samtal om sitt agerande. Personalens samtal om sitt agerande markerades i olika färger, till exempel; bjuda in, locka, ställa frågor, stå tillbaka, tala om, visa hur färger sorteras och visa föräldrar. Dessa uttryck markerades med nyckelord i marginalen så som styra, synliggöra, vara passiv och förmedla. Personalens samtal om sitt agerande rubricerades som olika pedagogiska positioner. Peda-

pedagogiska dilemman analyserades i de olika scenarierna utifrån personalens samtal om olika situationer som de upplevde som problematiska genom att de uttryckte en känsla eller ett förhållningssätt till de val som gjordes när de genom olika handlingsalternativ försökte lösa situationer som uppstod genom att inta olika positioner.

Fas 6: Med utgångspunkt i de fyra scenarierna fortsatte arbetet med att analysera materialet utifrån vilka olika positioner som intogs för att hantera dilemman som uppstod i verksamheten. Tematisering innebar att återigen söka efter mönster. Det medförde att positionerna som hörde ihop sammanlänkades och fick nya benämningar.

Fas 7: Till slut analyserades fyra pedagogiska positioner utifrån det empiriska materialet (Tabell 1).

1. Inbjudande position
2. Förmedlande position
3. Avvaktande position
4. Uppvisande position

Tabell 1: Analystabell av pedagogiska positioner

Empiriskt material	Tematisering	Tolkning
Ta en titt på dem som inte varit så aktiva innan, och bjuda in dem lite mer.	Inbjudande position (Position 1)	Personal intar en inbjudande position när de beskriver hur de bjuder in barn att delta i matematikprojektet eftersom de upptäckt att inte alla barn är lika delaktiga.
Här är det jag som har börjat lägga dem så här i färg.	Förmedlande position (Position 2)	Personalen intar en förmedlande position när de uttrycker att de visar, förmedlar, lotsar barn i hur material kan urskiljas efter färg.

Jag lägger fram koppar och sådana ark och sånt som de kan göra. Sen är jag mest som en observatör eller försöker vara det i alla fall.	Avvaktande position (Position 3)	Personalen intar en avvaktande position när de påtalar att de försöker hålla sig i bakgrunden, observerar och strävar efter att barnen agerar och sorterar på egen hand.
[Att] ha något konkret att visa föräldrarna på ett utvecklingssamtal. Att det är en perfekt spegling av den förmågan.	Uppvisande position (Position 4)	Personalen intar en uppvisande position när de berättar att barns förmågor och verksamhet visas upp för vårdnadshavare genom dokumentation.

Metoddiskussion

I detta avsnitt diskuteras studiens genomförande och vilka möjliga begränsningar som kan finnas utifrån de val som gjorts.

En begränsning av studien handlar om urvalsförfarandet. Kontakten med förskolepersonal skedde genom rektor vilket innebar att ett första urval gjordes redan där. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2013) beskriver det som att urval kan manipuleras, utifrån att föredömliga personalgrupper väljs ut. Samtidigt var rektorerna nyckelpersoner för att skapa förutsättningar för en personalgrupps deltagande. Då fler personalgrupper var intresserade blev jag samtidigt involverad i urvalet som inte enbart skedde av rektorerna.

En ytterligare begränsning av studien kan vara informationen till förskolepersonal inför genomförandet. Personalen informerades om att jag ville delta i deras samtal, där de samtalade om sin verksamhet utifrån dokumentation. Den informationen kan ha påverkat personalens val av dokumentation. Dels kan de ha påverkats utifrån att dokumentation alltid är selektiv, vilket kan ha gjort att samtalen styrdes utifrån att dokumentation skulle finnas som un-

derlag. Dels kan personalen ha påverkats utifrån ambitionen att diskutera ”rätt” dokumentation utifrån att de deltog i studien.

Förhoppningen var att deltagande observation skulle bidra till att förskolepersonal fick utrymme att samtala om det innehåll som planerats, för det fortsatta arbetet. Deltagande observation innebar att delta i personalens samtal som skulle kunna pågå utan min närvaro. Det tog ingen extra tid från personalen i anspråk. Det var ändå inte helt självklart att personalen fullt ut styrde innehållet i samtalen utifrån deras naturliga miljö. Mina frågor kan ha påverkat vilket innehåll i samtalen som följdes upp och vice versa, vad som inte följdes upp. Detsamma gäller vilket innehåll som uppmärksammades med verbala uttryck och vilka som inte gjorde det. Trots detta är det inte säkert att personalen fullt ut styrde innehållet i samtalen och att jag har studerat autentiska samtal.

Deltagande observation där forskaren deltar, är avhängigt forskarens ”jag”. Det innebär att min inblandning i personalens samtal bidrog till att vissa aspekter av innehållet uppmärksammades. Om en annan forskare gjort liknande studie hade troligtvis andra aspekter uppmärksammats (Denscombe, 2009). Därför kan särskilda innehållsområden uppmärksammats av personalen vid just dessa tillfällen. Samtidigt var intentionen att delta i samspel, utifrån det Fejes och Thornberg (2011) lyfter fram, att data producerades tillsammans och att det inte finns någon objektiv information som kan samlas in. Deltagande observation i samspel användes även utifrån personalens önskemål om att få frågor om deras agerande och verksamheten. En annan reflektion handlar om min försiktighet att inte vilja styra och involvera mig i personalens samtal, då de uttryckligen ville att jag skulle delta och ställa frågor. Jag hade förmodligen kunnat vara mer deltagande genom fler följdfrågor, och mött personalens önskemål än mer, utan att för den skull vara drivande och styrande i samtalen. Ytterligare en reflektion handlar om hur jag bidrog till samtalen. På ett sätt bidrog jag till att samtal skedde genom att mina frågor byggde vidare på vad personalen sagt. Men på ett annat sätt kanske inte mina frågor bidrog till samtal med utgångspunkt i att erbjuda alternativa förslag eller bjuda på motstånd (Dysthe, 2003).

Ännu en begränsning var att den personalgrupp som deltog i studien inte bestod av ordinarie personalgrupp på grund av sjuk-skrivning. Det innebär att endast förskolläraren var ordinarie personal på avdelningen. Det medförde att förskolläraren hade större utrymme i samtalen eftersom hon hade huvudansvar för verksamheten. Att även en förskollärarstudent deltog i studien kan problematiseras utifrån hennes beroendeställning till förskolläraren som var handledare och skulle bedöma hennes arbete. Samtidigt kan det ses som en tillgång att hon gick sista terminen på sin utbildning och då förväntades agera mer självständigt.

Studiens validitet och trovärdighet

Validitet utgår från att forskaren redogör för hur data skapas i en forskningsprocess. Det innebär att på ett tydligt sätt förklara hur dataproduktion, analys och tolkning av resultat har genomförts (Thagaard, 2004). Det betyder att som forskare synliggöra för läsaren att studien undersöker det den avser att undersöka (Kvale, 2009). I metodkapitlet finns en noggrann redogörelse av studiens genomförande. Detta för att göra metoderna transparenta och skapa möjligheter för andra att undersöka resultatets validitet. I resultatkapitlet redovisas även utdrag från samtalen för att ytterligare skapa möjlighet för läsare att bedöma trovärdigheten i de tolkningar som gjorts. Granskning av olika textavsnitt har genomförts både på seminarier och inom ramen för den forskarskola jag tillhör. Det innebär att läsare från det egna och andra lärosäten har diskuterat och granskat olika textavsnitt. Deltagare i studien har också fått läsa samt reflektera över och samtala om resultaten. Det kan kopplas till kommunikativ validitet som innebär att studiens resultat prövas i samtal med andra för att diskutera tolkningar och göra kritiska reflektioner (Kvale, 2009). Ekologisk validitet innebär att belysa hur data producerats, om det skett i naturliga eller i konstruerade sammanhang (Bryman, 2009). Resultatet i denna studie baseras på samtal som skett i naturliga sammanhang, det vill säga *en* personalgrupps reflektionsmöten. Fangen (2005) argumenterar för att deltagande observation stärker validiteten eftersom forskaren deltar i vardagliga sammanhang där människor samtalar.

Min yrkesbakgrund i förskolan kan öka validiteten utifrån att jag har kunskap om verksamheten och dess begreppsapparat. Därmed stärks validiteten eftersom yrkesbakgrunden skapar förutsättningar att ställa följdfrågor som andra inte kan göra. Samtidigt kan förkunskaper om en verksamhet förblinda och resultera i att förgivettagna ställningstaganden inte ifrågasätts (Grannerud & Rönnerman, 2006).

Denscombe (2009) och Fangen (2005) poängterar att det är omöjligt att upprepa och kopiera datainsamling som utgår från deltagande observation i naturliga sammanhang, eftersom miljöer och organisationer ständigt förändras. Det betyder att det är omöjligt att samla ihop samma personalgrupp för att samtala om liknande innehåll och få likande resultat vid annat tillfälle. Dessutom behöver det ske med likartad inramning i ett sammanhang som inte förändrats. Resultatet i studien kan ändå vara överförbart och användbart för andra och tillämpas av personer som inte ingått i studien. Överförbarhet och användbarhet kan beskrivas som extern validitet. Extern validitet handlar om huruvida studiens resultat går att överföra till andra sammanhang. I denna studie ligger överförbarhet och användbarhet i att läsaren ges möjlighet att tolka och reflektera över resultatet och avgöra om den är användbar i den egna verksamheten (Fejes & Thornberg, 2009; Merriam, 1998). Det vill säga att resultatet kan bli användbart för personal som vill spegla och använda underlag för samtal om vilka pedagogiska positioner personal intar för att hanterar pedagogiska dilemman som uppstår i förskolan.

5 RESULTAT

I det avsnitt som följer presenteras först en bakgrundsbeskrivning till reflektionssamtalens innehåll för att tydliggöra samtalens inramning. Innehållet har tematiserats och presenteras under fyra pedagogiska scenarier som deltagarna valt att samtala om. Inom ramen för dessa scenarier har olika pedagogiska dilemman och pedagogiska positioner identifierats. Dilemman handlar om att personalen uttrycker en känsla eller ett förhållningssätt när de tar ställning och gör val mellan olika handlingsalternativ och försöker lösa olika situationer. I samtalen om hur personalen säger sig agera utifrån olika handlingsalternativ för att hantera dilemman har fyra pedagogiska positioner blivit synliga.

Reflektionssamtalens innehåll

Vid studiens genomförande pågick ett matematikprojekt på förskolan. Olika typer av dokumentation i relation till projektet utgjorde underlag för personalens samtal. I samtalen framkom att förskolläraren Emma hade huvudansvaret för arbetet. Övrig personal på avdelningen, så som vikarien Sara och förskollärarstudenten Mia, deltog också i arbetet och reflektionssamtalen. Exempelvis hade Mia fått i uppgift att vara närvarande i matematikrummet för att sedan kunna ta över en del av Emmas ansvar som en del av den verksamhetsförlagda utbildningens mål. Deras samtal handlade huvudsakligen om matematikprojektet som utgick från deras utvalda mål, det vill säga hur de agerar för att få barnen att urskilja, sortera, jämföra och kategorisera olika material, till exempel mosaikplattor. Emellanåt gled samtalen över till att kommunicera om

barns agerande under utevistelse, måltider eller organisation. Personalen var medvetna om det och gav uttryck för dessa sidospår i termer av: ”då svävar vi utanför detta projekt” eller ”nu svävar vi ut igen”. Det gjordes som en markering eller ett tydliggörande av att de för en kort stund lämnade samtalen om matematikprojektet. Efter kortare resonemang om måltid eller utevistelse återgick de till att samtala om projektet.

Pedagogiska scenarier

I den text som följer presenteras de fyra pedagogiska scenarier som identifierats i analysen av reflektionssamtalen. Varje scenario är tänkt att ge en bild av vad personerna väljer att kommunicera inom matematikprojektet. Inom ramen för dessa pedagogiska scenarier beskriver Emma, Sara och Mia hur de agerar i förhållande till olika frågor och valmöjligheter som uppstår, det vill säga hur de intar olika pedagogiska positioner för att hantera pedagogiska dilemman. I vissa scenarier kan det handla om att de intar två olika positioner medan andra visar en pendling mellan två eller fyra positioner. De fyra pedagogiska scenarierna inom vilka de positionerar sig för att hantera dilemman är:

- Iscensättning av matematikprojekt
- Vikten av att få med de yngre barnen
- Observation och förmedling av matematiskt innehåll
- Uppvisande av barns förmågor och verksamhetens aktiviteter

Scenario 1: Iscensättning av matematikprojekt

Detta pedagogiska scenario blir framförallt synligt vid första reflektionsmötet, som startar med en beskrivning av kartläggningen Emma och hennes kollegor gjorde inför höstterminen. Kartläggningen visar att de behöver skapa en verksamhet som ger utrymme för matematikämnet eftersom det tidigare varit ett försummat område som man inte arbetat aktivt med. Därför valde personalen att under kommande läsår arbeta med läroplansmålen som riktas mot

matematik. I arbetet har Emma utifrån utvalda mål formulerat en undersökningsfråga som handlar om hur de kan utveckla barns förmåga att urskilja, sortera och kategorisera. Hon vill tillsammans med kollegorna även ta reda på om och hur barnen utvecklar dessa förmågor. Som en följd av dessa val har Emma och Sara förberett ett särskilt rum för projektet som till en början inreds med naturmaterial, såsom kottar och pinnar. De upplever dock att barnen inte riktigt vet vad de ska göra och hur de ska agera med naturmaterialet. Efter en period byts därför materialet ut mot färgade glasspinnar, glasstenar, mosaikplattor och figurer. Tanken var att skapa bättre möjligheter för barnen att fokusera på att urskilja och sortera. Med det nya materialet upplever både Emma och Sara att barnen är mer aktiva och intresserade av att sortera materialet. Exemplet nedan visar att Emma framhåller materialets betydelse för att få barnen att sortera utifrån undervisningens målsättning.

När vi tog in kottar och grejer och sånt blev det konstigt för dem [barnen]. De visste inte vad de skulle göra med grejerna. Då har vi ändrat, och nu har vi tagit in lite annat material, glasstenar, och lite färgade pinnar i olika former för att de ska kunna [sortera]. Just nu håller de på mycket med mönster och sorterar (Emma, 1:a tillfället).

I citatet framkommer att det första materialet inte skapade förutsättningar för barnen att sortera. Emma uttrycker en känsla av att det blev *konstigt* för barnen när de erbjöd naturmaterial, vilket tolkas som ett pedagogiskt dilemma. Dilemmat förefaller handla om vilket material som är mest lämpligt för att få barnen att sortera.

Emma och Sara resonerar vidare om varför de upplever att barnen är mer aktiva när materialet byts ut och om det endast handlar om materialet. De lyfter fram vikten av deras ledarskap genom att påtala att de behöver finnas i rummet och påbörja aktiviteter som de vill att barnen ska delta i. Exempelvis vill de att barnen sorterar och inte håller ut materialet på golvet eller packar det i någon väska. Då är risken att materialet försvinner och undervisningen

försvåras. Exemplet nedan synliggör vilket ledarskap Emma förespråkar när de närvarar i rummet. De ska vara aktiva och inspirera barnen att vara sysselsatta med att urskilja, sortera och att materialet hanteras utifrån undervisningens målsättning.

Så klart, vi får inte syn på så mycket om vi inte är där. Det är ett syfte med det så klart. Att tillföra för att kunna utveckla. Man vill hela tiden [säga]; prova det, ja, men titta ska vi sortera (Emma, 1:a tillfället).

I exemplet påtalar Emma att hon har avsikt att få barnen att sortera genom att uppmuntra till sortering (*titta ska vi sortera*), vilket antyder att en inbjudande position intas. Även en förmedlande position framkommer i Emmas utsaga när hon redogör för att de behöver *tillföra* och tydliggöra att aktiviteterna som sker är kopplade till ämnet matematik och relateras till målen för undervisningen, det vill säga att få barnen att sortera (efter färg).

I detta pedagogiska scenario ger Emma och Sara ytterligare en förklaring till varför de upplever att barnen blivit mer aktiva i matematikrummet. Sara beskriver att de har arrangerat för fler aktiviteter och Emma fyller i och beskriver att rummet blivit trevligare, mer inbjudande och inspirerande med det nya materialet. Detta material underlättar för dem att initiera undervisning utifrån det utvalda målet. Vid flera tillfällen återkommer Sara och Emma till vikten av att hålla fokus på de matematiska begreppen, smälta av och inspirera barnen till aktiviteter som handlar om att urskilja, sortera och jämföra. De lyfter samtidigt fram att de vill fånga upp och utgå från barnens aktiviteter. I citatet nedanför uttrycker Emma en viss tveksamhet rörande hur hon ska agera och vilket tillvägagångssätt hon ska välja.

Det är det som är svårt. Om dom börjar med att räkna till exempel, vad gör jag då, ska jag bromsa det på något sätt eller spinner man vidare på det? Det är svårt (Emma, 2:a tillfället).

Citatet åskådliggör ett pedagogiskt dilemma. Emma brottas med huruvida hon ska följa barnens idéer och spinna vidare på att räkna antal eller om initiativet ska bromsas. Hon bjuder in Sara och Mia att tänka tillsammans genom att ställa frågan: *Vad gör jag då?* Hon ger två olika alternativ. Emma förstärker händelsen med känslouttryck att detta är *svårt*, och det kan tolkas som ett pedagogiskt dilemma för henne. Dilemmat handlar om huruvida Emma ska vara följsam och utgå från barnens aktivitet och intresse för antal eller om hon ska hålla fast vid undervisningens målsättning att sortera och urskilja.

Ett fortsatt resonemang förs om att de kan börja med att ge uppgifter till barnen att sortera efter färg. Därefter kan barnen få ytterligare uppgift att räkna hur många saker det finns av en viss färg. På så sätt vill Emma, Mia och Sara hålla fast vid intentionen att barnen sorterar och jämför färger, samtidigt som de har en ambition att utgå från barns intressen. Utdragen nedan är ett exempel på hur Mia och Emma tillsammans försöker hitta tillvägagångssätt för att behålla fokus på ämnet och samtidigt väva ihop det med barnens intresse. I samtalen bygger Emma vidare på Mias idé genom att bekräfta hennes förslag.

De kan ändå fortfarande räkna med pinnarna. Man kan räkna hur många gröna det är, och hur många blå (Mia, 2:a tillfället).

Det var precis samma tanke som jag hade, att man på något sätt tar fast i det barnen håller på med, men putt in det här med att jämföra. Om du nu har räknat tre gula, kan du hitta fyra blå? Då kan vi räkna dem. Om du nu ska lägga tillbaka de gula, var ska de ligga? Så det blir någon form av medvetenhet i att jämföra. Huvudaktiviteten kan handla om att räkna, för det är vad barnen vill (Emma, 2:a tillfället).

I exemplet blir det synligt hur Mia och Emma förhandlar om en lösning. Mia förstärker ambitionen att både hålla fast vid målet att sortera men också följa barnens intentioner att räkna. Genom att Mia och Emma betonar orden *de kan ändå* och *på något sätt* fram-

träder viss osäkerhet när de försöker lösa ett pedagogiskt dilemma som uppstår när undervisningen utvecklas till att inbegripa både sortering och taluppfattning. Emma intar en förmedlande position och vill styra undervisningen mot det uppsatta målet, när hon vill *putta in* att barnen ska sortera efter färg. Även en inbjudande position uttolkas när Emma inspirerar och bjuder in barnen till att sortera efter färg (*om du nu ska lägga tillbaka de gula, var ska de då ligga*).

Mia, Sara och Emma fortsätter att hålla fast vid intentionen att aktiviteterna ska leda till att barnen sorterar och att möta barnens intresse att hantera materialet på olika sätt. Samtalen berör hur de ska agera när de ser att barnen urskiljer på ett annat sätt än de vuxnas intention, det vill säga tar två olika färger fast uppgiften handlar om att urskilja fyra blå. I följande citat framkommer att det utifrån de vuxnas perspektiv finns korrekta lösningar i uppgiften som barnen får. När barnen inte löser uppgiften rätt positionerar Mia sig, när hon väljer att klargöra att antalet är rätt, samtidigt som hon genom en ledande fråga försöker uppmärksamma barnen på det som är fel genom att återupprepa uppgiften.

Man får förklara [att] det är fyra stycken, men fråga [barnen] om de verkligen är gröna så de får tänka efter, om det verkligen var rätt färg (Mia, 2:a tillfället).

I citatet uttrycker Mia att de behöver *förklara* och guida barnen att urskilja rätt när barnen inte gör som personalen bestämt, vilket innebär att en förmedlande position intas. Tillvägagångssättet tolkas som att Mia försöker vägleda barnen att reproducera rätt svar (*fråga om de verkligen är gröna*), istället för att uppmuntra barnen att sortera på olika sätt.

Emma framhåller samtidigt betydelsen av att barns lärande ska upplevas med glädje och därför får barnen inte klandras om de urskiljer på felaktigt sätt.

Ja, man vill att det ska vara lustfyllt och på deras villkor. Jag finns där för att bygga på med kunskap och förståelse och förmågor och allting, men inte skuldbelägga (Emma, 2:a tillfället).

I Emmas utsaga framkommer en känsla av obehag när hon säger att barnen *inte* får *skuldbeläggas* om de urskiljer och sorterar på ett annat sätt än utifrån undervisningens målsättning. På samma gång framkommer att Emma har en ambition att lära barn att det finns ett svar som är ”mer korrekt” än andra (*jag finns där för att bygga på med kunskap*) utan att glädjen att vara i matematikrummet reduceras, vilket kan tolkas som ett pedagogiskt dilemma. Dilemmat handlar om att rikta barns lärande mot ett specifikt innehåll och samtidigt se till så att undervisningen upplevs som meningsfull för barnen. Emmas uttalande om att hon lär barnen genom att *bygga på med kunskap, förståelse och förmågor* indikerar att hon intar en förmedlande position.

I det här scenariot uppstår pedagogiska dilemman som handlar om hur undervisningen ska möta barnens intresse och egna idéer med hjälp av förutbestämt material och samtidigt hålla fast vid dess mål.

För att hantera ovanstående dilemman intas två positioner. Den *inbjudande positionen* framträder genom att personalen stimulerar och bjuder in barnen till att sortera efter färg. Den *förmedlande positionen* visar sig genom att de håller fast vid ämnet, guidar, vägleder och försöker lära barnen att urskilja färger.

Positionerna balanseras mellan att iscensätta undervisning som både styrs mot utvalda mål att sortera material på ett särskilt sätt, och samtidigt vara följsam för barns intentioner.

Scenario 2: Vikten av att få med de yngre barnen

Matematikprojektet som iscensätts riktas mot alla barnen på avdelningen. Men genom dokumentation av projektet har Emma och Sara lagt märke till att det framförallt är äldre barn som deltar. De tror att anledningen är att de syns, hörs och tar mer plats i verksamheten. Det har lett till att det främst är de äldre barnens aktiviteter i matematikrummet som dokumenteras och synliggörs. De har samtidigt uppmärksammat att yngre barn visat intresse för det som sker i matematikrummet när de står och tittar över grinden

som är uppsatt. När de äldre barnen inte är i rummet vill de yngre barnen gärna gå dit. Men så fort de äldre barnen kommer, har Emma och Sara upptäckt att de yngre barnen backar undan och går därifrån. De samtalar om hur de ska agera för att få de yngre barnen att gå in rummet, bli kvar och delta i undervisningen som handlar om att sortera. De utbyter idéer om hur de behöver organisera för att alla barn, får tillgång till att vara i rummet. Om alla barn, oavsett ålder ska erbjudas möjlighet att utveckla sin förmåga att urskilja och sortera behöver de skapa förutsättningar för det. Ett tillvägagångssätt som de lyfter fram är att de kanske ska bestämma vilka barn som får vara i rummet för att involvera de yngre barnen, utan att barnen tvingas att delta. Två tillvägagångssätt som kan tyckas motsäga varandra.

I samtalen förhandlar de fram ett handlingsalternativ som går ut på att de ska försöka locka barn som visar intresse, men inte deltar i projektet. De kan till exempel fråga yngre barn om de vill följa med till rummet och sortera material. Om de yngre barnen ska lockas in att delta i projektet betonar Emma att de behöver förbättra sitt arbete med att erbjuda andra aktiviteter till de äldre barnen, som vill delta, men som för tillfället inte får vara i rummet. Sara anser att det annars finns en risk för att de äldre barnen som inte får vara i matematikrummet ändå vill komma in. Det kan i sin tur leda till att de hänger över grinden, och det kommer troligtvis att störa barnen som för tillfället är där och sorterar. Citatet nedan pekar på hur Emma försöker hitta tillvägagångssätt för att involvera yngre barn och samtidigt få dem att delta på egna initiativ.

När man varit där inne med sex-sju barn så har man stängt grinden. Många av de yngre barnen står då vid grinden och tittar på vad vi gör, och tittar över. Att kanske då snappa upp, [och säga] kom in. Absolut inte någon styrning, att nu vill jag att Lisa, och Anna och Pelle och jag ska gå in och göra detta [sortera] (Emma, 1:a tillfället).

I exemplet går det att utläsa att Emma vill skapa en verksamhet som utgår från barnens initiativ när hon betonar att det *absolut inte* får vara någon styrning. Hennes avsikt är istället att position-

era sig genom att bjuda in barn som visar intresse och nyfikenhet genom att säga, *kom in*, vilket tolkas som att hon vill inta en inbjudande position.

På samma gång överväger Emma hur hon ska agera när hon uttrycker *kanske* som visar viss osäkerhet i förhållande till om hon ska bjuda in barn som finns i närheten av rummet, något som tolkas som ett pedagogiskt dilemma. Dilemmat handlar dels om att det finns ett begränsat utrymme i matematikrummet eftersom grinden stängs, dels om att de yngre barnen går ifrån rummet när de äldre barnen kommer in. Därmed är det mest de äldre barnens lärande som blir synligt genom dokumentation. Likväl vill Emma ändå skapa förutsättningar för de yngre barnen som visar intresse genom att inta en inbjudande position (*kom in*).

Min tolkning är att grinden som är uppsatt blir en rumsavskiljare som bidrar till att barn delas upp mellan de som deltar och inte deltar i arbetet med matematik. Dessutom verkar grinden leda till konkurrens mellan barnen om vilka som deltar i det som sker i matematikrummet, då det finns barn som står på andra sidan av den stängda grinden och tittar på och vill in. På samma gång som grinden hindrar för många barn att komma in i rummet, möjliggör den att andra barn kan se vad som sker i rummet. Det får till följd att Emma upptäcker barn som visar nyfikenhet och kan då inta en inbjudande position (*kom in*) för att involvera fler barn.

Det framgår i scenariot att Emma, Mia och Sara tillsammans försöker hitta tillvägagångssätt och lösa den konkurrens som kan uppstå mellan äldre barn som deltar och yngre barn som inte gör det. Tillvägagångssättet handlar om att erbjuda andra aktiviteter till de äldre barnen som inte får möjlighet att vara i matematikrummet, för att inte störa de yngre barnen som bjudits in.

När de yngre barnen erbjuds att delta i projektet påtalar Emma, Mia och Sara att de behöver finnas i rummet. De uppfattar att yngre barn inte går in i rummet självmant och vill inte stanna kvar om inte en vuxen är med. De bestämmer därför att en vuxen ska vara med de yngre barnen. I följande citat synliggörs ett pedagogiskt dilemma som Emma upplever när hon bjuder in de yngre barnen att delta.

Det blir jättekonstigt när de [yngre barnen] kommer in för första gången och jag bara sitter där och tittar. Det blir hur märkligt som helst. Jag har varit den som visat på hur man kan göra (Emma, 2:a tillfället).

I utdraget framkommer att Emma använder känslouttryck när hon förstärker att det blir *jättekonstigt* och *märkligt* om hon väljer att låta barnen agera på egen hand när de deltar i projektet för första gången, vilket tyder på ett pedagogiskt dilemma. Dilemmat handlar om att det implicit finns en intention att låta barnen agera självständighet, men samtidigt upplevs det som egendomligt om de vuxna inte visar barnen hur de kan använda materialet när de deltar för första gången. Därför tar Emma första steget genom att *visa* och förmedla hur sortering går till, och det tolkas som att en förmedlande position intas. I citatet framgår att Emma medvetet väljer att positionera sig och inta en förmedlande position genom att *visa* hur barnen kan sortera istället för att vara passiv och inta en avvaktande position (*jag bara sitter där och tittar. Det blir hur märkligt som helst*). Den avvaktande positionen får därför ge vika för den förmedlande positionen.

Emma, Sara och Mias samtal om scenariot fortgår. De poängterar att Astrid (ca 1 år), behöver erbjudas att delta i projektet för att även hon ska få möjlighet att utveckla förmåga att urskilja och sortera. Emma har därför bjudit in henne till matematikrummet och passar på att filma hur hon hanterar materialet, för att kunna synliggöra aktiviteten för hennes föräldrar. Filmsekvensen som de tittar på tillsammans visar hur Astrid sitter på en stol vid ett lågt bord och tar upp färgade glasspinnar från bordet. Emma håller sig i bakgrunden och påbörjar inga aktiviteter. Istället observerar hon för att se hur Astrid agerar med materialet. När de tittar på filmen uppmärksammar Sara att Astrid på egen hand plockar upp de färgade glasspinnarna som de placerat på bordet. Tillsammans försöker de förstå vad Astrid gör med materialet. Mia betonar att hon ser koncentrerad ut och verkar ha avsiktliga handlingar med sitt agerande. De uttrycker att det är svårare för dem att förstå vad de yngre barnen gör. En anledning som de gemensamt lyfter fram är att barn runt ett år inte kan uttrycka sig verbalt och därför är det

svårare att förstå de yngre barnens aktiviteter i rummet. De kan inte ställa frågor och ta reda på vad de gör. Exempelen som presenteras synliggör att arbetet med att bedriva undervisning utifrån målsättningen att barnen ska lära sig urskilja färger är mer komplex i förhållande till yngre barn. Det kan bero på att de inte får några tydliga tecken på att Astrid sorterar efter färg.

Mitt fokus förra gången var att locka in de som inte har varit där, för att se vad de gör. De var inte helt lätt. De som är äldre är mer med. Så det här är det svåra, att förstå vad de små barnen gör som inte säger någonting, som lilla Astrid som inte har något verbalt språk alls (Emma, 2: a tillfället).

Det ser ändå ut som att hon försöker få en viss färg. Hon letar ju efter de blå (Sara, 2:a tillfället).

Alltså, hon är så fokuserad på sina pinnar (Mia, 2:a tillfället).

I citaten förstärker Emma svårigheten med att arbeta med yngre barn i relation till matematikundervisning genom att uttrycka, *det här är det svåra och inte helt lätt*, något som tyder på att det finns ett pedagogiskt dilemma. Det framstår som att dilemmat handlar om att få yngre barn att delta i undervisningen, men när de deltar får personalen inga språkliga bevis på att de yngre barnen sorterar. De väljer att tillsammans försöka tolka Astrids agerande utifrån projektets målsättning, då Sara uttrycker att *det ser ändå ut som Astrid letar* efter en särskild färg och Mia lägger tonvikt vid Astrids intresse för materialet. Eftersom Emma inte ingriper kan det ses som en ambition hos henne att Astrid ska få använda materialet på sitt eget sätt. Det framstår som Emma och Sara förlitar sig på att materialet ska väcka Astrids intresse att sortera. Men samtidigt finns en strävan att barnens agerande sker på ett särskilt sätt, när Sara väljer att tolka Astrids handlingar som att hon *försöker få en viss färg*. I exemplet framgår även att Emma försöker *locka in* barn som inte blivit erbjudna undervisning i matematikrummet som tyder på att hon intar en inbjudande position. En tolkning kan vara

att det krävs att vuxna lockar barnen att delta då Astrid inte själv-
mant går till matematikrummet som de äldre barnen gör.

Samtalet om Astrid fortlöper och Sara beskriver att hon återigen
bjudits in till matematikrummet och Emma tar fram bilder från det
tillfället. Vid detta tillfälle har ett vitt pappersark och färgade
glasspinnar placerats på bordet framför Astrid. Emma som närva-
rat i rummet berättar för Mia och Sara att hon börjar agera genom
att sortera glasspinnarna i färghögar på det vita pappersarket. I ci-
tat nedanför går det att utläsa hur Emma försöker hitta tillväga-
gångssätt för att guida Astrid till att sortera efter färg, fast hon är
medveten om att hon då begränsar Astrids egen aktivitet.

Då försökte jag ändå på något sätt att lägga dem [materialet],
då inkräktar jag lite på hennes grej. Men min tanke var att för-
söka visa på vad man kan göra (Emma, 2:a tillfället).

I exemplet uttalar Emma att hon försöker *visa* Astrid hur materi-
alet kan sorteras vilket tyder på att hon intar en förmedlande posi-
tion. Det framstår som ett pedagogiskt dilemma när det framkom-
mer en viss försiktighet i Emmas uttalande, *då försökte jag ändå på
något sätt*. Dessutom *inkräktar* hon på Astrids aktivitet när hon
instruerar hur materialet kan sorteras i färg. Dilemmat antyder att
Emma gör val mellan att förmedla hur materialet kan sorteras efter
färg och att låta Astrid agera självständigt vilket kan leda till andra
lösningar av sortering. Min tolkning är att Emma försöker balan-
sera mellan att lära Astrid att sortera genom att *visa* och inta en
förmedlande position och att låta henne agera självständigt. Samti-
digt framkommer i Emmas uttalande att hon vid detta tillfälle inte
håller sig i bakgrunden och låter Astrid agera självständigt, trots
känslan av att *inkräkta* på Astrids aktivitet. Istället väljer hon att
visa för Astrid hur sortering går till, något som tolkas som att den
förmedlande positionen tar överhanden. En tänkbar tolkning är att
Emma utgår från att hon behöver förmedla till Astrid hur materi-
alet kan sorteras för att skapa förutsättningar att hon utvecklar
förmågan att urskilja och sortera efter färg.

I det här scenariot uppstår tre pedagogiska dilemman. Det första handlar om att det finns ett begränsat fysiskt utrymme i matematikrummet som försvårar för framförallt de yngre barnen att delta. Det andra dilemman handlar om få yngre barn att delta i undervisningen och på samma gång få bekräftelse på att de sorterar. Det tredje handlar om personalens intention att låta barnen agera på egen hand utifrån egna idéer jämfört med att förmedla till barnen hur de kan sortera.

För att hantera ovanstående dilemman intas två positioner. Den *inbjudande positionen* framträder genom att personalen bjuder in yngre barn till matematikrummet. De har intention att utgå från barns egen drivkraft och nyfikenhet. Den *förmedlande positionen* framgår när de visar, vägleder och instruerar hur material kan urskiljas efter färg.

Positionerna pendlar mellan att se till att alla barn får undervisning i matematik och att låta barn delta utifrån eget intresse. Det framstår som att personalens intention att låta barnen agera självständigt krockar med deras önskan att lära barn sortera.

Scenario 3: Observation och förmedling av matematiskt innehåll

När Emma, Sara och Mia samtalar framkommer att de har ambitionen att hålla sig i bakgrunden för att observera hur barnen sorterar. De vill se hur barn väljer att urskilja material på sitt eget sätt. På samma gång poängterar de att det är svårt att stå tillbaka och observera barnens eget agerande, eftersom de vill delta och inte enbart stå vid sidan om och fotografera eller filma vad som sker. De vill vara verksamma, inspirera, förklara och visa barnen. I scenariot framför de olika exempel på hur de agerar när de arbetar med matematik. Ett sätt är att börja lägga material i färghögar för att därefter försöka få barnen att imitera. Ett annat sätt är att de förklarar både sina och barnens handlingar genom att benämna vilken färg de tar och sedan hur de sorterar efter färg. Deras agerande kan då leda till att barnen blir medvetna om vilken färg som urskiljs. De har intentionen att invänta och låta barnen ta första steget i en aktivitet för att därefter bli aktiva, tillföra och visa hur barnen kan

sortera. Nedan beskrivs hur Emma och Sara anser att de ska agera i rummet. Emmas intention är att observera hur barn urskiljer material. Samtidigt synliggörs en samstämmighet mellan Sara och Emma om att de behöver vägleda barnen att sortera. Samtalen utgår från fotografier på hur barnen sorterar efter färg.

Jag har väl observerat lite kring hur de sorterar, hur de väljer att lägga [materialet]. Här är lite bilder på hur de håller på med det. Jag vet inte om detta är rätt eller så här, jag har suttit och jobbat och så har barnen kommit och så jobbar de och så har vi fotograferat dem, och så har vi [frågat]; ska vi sätta upp dom på väggen? För de var väl lite min plan att jag inte kan vara helt överksam där inne, det blir jättekonstigt (Emma; 2:a tillfället).

Man måste vara delaktig, så att det händer någonting (Sara, 2:a tillfället).

Jag har lite svårt med att stå tillbaka helt, vill ju gärna inspirera och visa (Emma, 2:a tillfället).

I citatet blir det tydligt att Emma överväger sitt val av tillvägagångssätt genom att förstärka att hon inte vet om hon agerar *rätt* och att det blir *jättekonstigt* om hon inte agerar, vilket tolkas som att hon upplever ett pedagogiskt dilemma. Dilemmat berör att Emma intar en avvaktande position genom att *observera* hur barn urskiljer och sorterar på egen hand. Men på ett annat sätt beskriver Emma att det är *svårt* att befinna sig i bakgrunden för hon vill vara den *som visar*, vilket tyder på att hon vill inta en förmedlande position. Saras uttalande att de *måste vara delaktiga* i barnens aktiviteter för att få ett innehåll i sysselsättningen signalerar att även hon utgår från att de behöver vara aktiva och förmedla, för att få barn att urskilja och sortera. Trots deras försök att hitta tillvägagångssätt för att hantera de två positionerna verkar den förmedlande positionen få övertaget gentemot den avvaktande positionen eftersom Emma uttrycker att hon inte kan vara *överksam*. Det framgår även att Emma både intar en inbjudande och uppvisande position när

hon uttalar att de dokumenterar för att kunna visualisera arbetet i verksamheten genom att fråga barnen (ska vi *sätta upp dom på väggen?*).

I scenariot framkommer att Liam (ca 2 år) bjudits in till matematikrummet för att få honom involverad i arbetet. Personalen betonar att de kan se resultat av sitt agerande eftersom Liam är aktiv och försöker urskilja material. De beskriver hur de till exempel har sorterat mosaikplattor i olika färggrader med avsikten att uppmuntra Liam att göra likadant. Liam deltar och urskiljer vita mosaikplattor. De tar fram en filmsekvens som ytterligare exempel på Liam i matematikrummet. I filmen ser de hur Liam står framför ett lågt bord med färgade skålar på rad och håller en grön figur i handen. Han får en fråga om var den gröna figuren ska placeras och deras uppfattning är att Liam inte urskiljer färgen. Emma uppmanar Liam att leta på bordet. De uppmärksammar att han ändå inte urskiljer färgen eftersom han börjar leta under bordet, och därefter vänder sig till den vuxne. Utdragen nedanför visar ett samtal mellan Emma och Sara om Liam och Emmas agerande i matematikrummet.

Nu hittar han inte den gröna (I filmen hörs Emma säga: Var ska den gröna vara?). Han letar efter den gröna, han ser inte den där. De vet jag inte, han ser att de inte hör hemma hos någon annan, men han sa, hoho och letar (I filmen hörs Emma säga: Titta på bordet Liam). Där hittar han inte den (Emma, 1:a tillfället).

Vi ville att han skulle göra det själv. Därför går du inte in och säger där är den gröna. Sen tror jag att han inte ser den ändå (Sara, 1:a tillfället).

I det första exemplet intar Emma en förmedlande position genom att uppmana Liam att sortera efter färg (*var ska den gröna vara? Titta på bordet*) för att få honom att urskilja en specifik färg. I Emmas beskrivning att Liam trots uppmaningen och den vägledande frågan inte *hittar* den specifika färgen indikerar att hon har

en tydlig inriktning på att Liam ska återskapa det som personalen bestämt. I Saras utsaga förstärker hon Emmas agerande genom att ge argument till varför hon gör som hon gör. I citatet framträder samtidigt att det finns en strävan att barn urskiljer färg på ett självständigt sätt (*ville att han skulle göra det själv*). Därför ingriper inte Emma och det tolkas som att hon även intar en avvaktande position, trots att Liam inte urskiljer färgen. En annan tolkning är att Sara och Emma helst vill skaffa sig underlag om hur Liam sorterar färg på egen hand. Emma uttrycker viss osäkerhet genom att säga *de vet jag inte* när hon uppfattar att Liam inte urskiljer färgen, vilket tolkas som ett pedagogiskt dilemma. Dilemmat verkar beröra att Liam trots Emmas vägledande uppmaning ändå inte urskiljer färg på det sätt som undervisningen avser.

Emma beskriver att hon uppfattar att Liam vill ge upp när han inte hittar den gröna färgskålen. Hon får en fråga från Sara om hur hon agerar då. Emma redogör för att hon till slut stänger av filmkameran och visar Liam var färgen är. I nedanstående utdrag framgår hur Emma vägleder Liam att sortera på ”rätt sätt” och betonar att han inte lyckas göra det på egen hand.

Han ger upp sen, han vill inte. Han blir lite stressad och då går jag in [och] stänger [filmkameran]. Sen går jag in och är med och gör sorteringen med honom så att den kommer där bland de gröna. Men det är på grund av att jag visar att här är de gröna. Han hittar inte den [gröna färgskålen] själv och gjorde det själv [sorterar]. Så jag visade, där är de gröna och då la han den där och blev nöjd (Emma, 1:a tillfället).

I utdraget intar Emma en förmedlande position när hon *visar* och verbalt talar om för Liam hur han ska urskilja färgen. Det framstår som den förmedlande positionen framhävs som gynnsam eftersom den leder till att Liam sorterar utifrån undervisningens målsättning, i detta fall i färg (*då la han den där*). Min tolkning är att Emma dessutom intar en uppvisande position när hon i utdraget påtalar att hon *stänger* av kameran. Den uppvisande positionen får ge vika mot den förmedlande positionen eftersom filmkameran inte kan användas som en följd av att Emma väljer att visa hur färgen ur-

skiljs (*gör det med honom*). Ytterligare en tolkning är att Emma och Sara inte vill att Liam lämnar undervisningen utan att lyckas urskilja och sortera. Det framstår som komplext att både inta en förmedlande position och guida Liam till hur den specifika färgen kan sorteras (*jag visar*), och samtidigt möjliggöra för dem att dokumentera. Komplexiteten tycks bero på att Emma behöver agera utifrån att uppmuntra barns självständighet och stärka barns tillit att lyckas med en uppgift. Även att utveckla barns förmåga att urskilja efter färg samt producera underlag som visar att barn sorterar.

Ett fortsatt resonemang förs om vad som skulle hänt om Liam inte fått stöd. Emma antar att Liam hade gett upp och inte fullföljt aktiviteten utan en vuxen. Emma och Sara är överens om att de vill skapa ännu fler möjligheter för Liam att utveckla matematiska förmågor genom att bjuda in honom till rummet tillsammans med en vuxen. Det medför att Liam får ytterligare möjligheter att urskilja och sortera material. Därefter kan de prova och se om Liam kan urskilja den gröna färgen. Följande citat visar att Sara är överens med Emma, kring betydelsen av en vuxen som kan stödja Liam att genomföra uppgiften utifrån undervisningens målsättning. Sara bekräftar och förstärker Emmas agerande med Liam.

Just att vi är där och kan hjälpa honom på vägen, annars hade det kanske inte blivit någonting. Men när du hjälper honom, så får han ändå gjort saken från början till slut. Hade han varit själv så kanske han hade gett upp och lagt den precis som han ville. Men du visade honom var han skulle lägga den, [du] visade, nu fortsätter vi med det vi gör [sorterar], så vi gör klart det. Han lär sig någonting av det, istället för att bara göra någonting (Sara, 1:a tillfället).

Citatet visar att Emma behöver vägleda Liam genom att *hjälpa honom* hur han kan lägga materialet, vilket tyder på att en förmedlande position intas. Det i sin tur medför att Liam kan avsluta aktiviteten med att urskilja efter färg. Den förmedlande positionen blir framlyft som betydelsefull eftersom Sara påtalar att du *visade*

honom vilket leder till att Liam urskiljer färgen, slutför aktiviteten, som i sin tur bidrar till att Liam lär sig hur man urskiljer grön färg.

I samtalen som föregår citaten identifieras att Sara och Emma fortsättningsvis vill skapa förutsättningar för Liam att utveckla förmåga att urskilja efter färg. De vill erbjuda Liam ytterligare möjligheter att vara i matematikrummet, vilket indikerar att de även vill inta en inbjudande position framöver.

I det här scenariot uppstår tre pedagogiska dilemman. Det första dilemmat kommer till uttryck genom valet att stå tillbaka och låta barnen sortera på sitt eget sätt jämfört med att bestämma och lära barnen hur de kan sortera. Det andra handlar om att uppmuntra barns självständiga agerande och att få barn att sortera. Det tredje handlar om att lära barn sortera och samtidigt dokumentera barnens agerande.

För att hantera ovanstående dilemman intas fyra positioner. Den *avvaktande positionen* framträder utifrån ambitionen att observera hur barn urskiljer material på egen hand. De observerar även hur barnen sorterar. Den *förmedlande positionen* visar sig när personalen förmedlar, guidar och ställer riktade frågor till barnen om hur material kan sorteras i färg eller färghögar. Den *inbjudande positionen* framkommer när barn bjuds in till matematikrummet för att sortera och urskilja färg. Slutligen framträder den *uppvisande positionen* genom att de har som målsättning att dokumentera barnens agerande för att visa det för föräldrarna och för att visa att barnen sorterar på självständigt sätt.

Positionerna balanseras mellan att skapa undervisning för alla barn, få ihop barns självständiga agerande, få barn att agera på önskvärt sätt och på samma gång dokumentera 'önskat agerande'. Det framstår som pendlingen mellan den avvaktande och förmedlande positionen samt den förmedlande och uppvisande positionen emellanåt blir svår att hantera då de avvaktande och uppvisande positionerna får ge vika till förmån för den förmedlande positionen.

Scenario 4: Uppvisande av barns förmågor och verksamhetens aktiviteter

I detta scenario framhåller Emma och Sara att de bestämt att främst analysera och föra samtal om dokumentationer som är kopplade till matematikarbetet. På reflektionsmötet använder de emellanåt reflektionsprotokoll där de sammanställer vad de och barnen gör, analyserar vad som händer och hur de ska gå vidare. Emma och Sara är eniga om att protokollen stödjer dem att hålla fast vid ämnet som på så sätt blir ett redskap för hur de kan gå vidare med undervisningen. Även deras undersökningsfråga att utveckla barnens förmåga att *urskilja*, *sortera* och *kategorisera* hjälper dem att hålla riktningen när de filmar och fotograferar barnens agerande i matematikrummet. Nedan skildras ett samtal mellan Sara och Emma om betydelsen av att de skapar dokumentation som explicit visar hur barn sorterar, så att de kan användas i samtal med vårdnadshavare.

Om du bara har filmat något. Om inte jag tydligt kan se vad du är ute efter, bara har filmat, då har filmen inte någon mening (Sara, 4:e tillfället).

När jag tittade behövde jag inte fråga dig så jättemycket för det syntes så tydligt på filmen. Jag kunde använda mig av filmen och visa för mamman, hur han sorterade (Emma, 4:e tillfället).

I det första exemplet poängterar Sara betydelsen av att ha mål att utgå från i dokumentationsarbetet, för annars har dokumentationen *inte någon mening, om du bara har filmat*. Detta dilemma verkar beröra att dokumentationsarbetet kräver uttalade avsikter kring vad som ska filmas och fotograferas. Om det inte finns tydliga mål eller avsikter, så har dokumentationen inget värde (*om inte jag tydligt kan se*). I det andra citatet framkommer betydelsen av att de skapar dokumentation som *tydligt* visar hur barnen sorterar eftersom de då kan *använda* underlagen som redskap i samtal med vårdnadshavare, vilket tyder på en uppvisande position. Emma och Sara samordnar sina resonemang om att dokumentat-

ionen kan bli ett redskap mellan personalen om den är dokumenterad med ett tydligt syfte.

Sara, Mia och Emma återkommer vid flertalet tillfällen till vikten av att ha dokumentation som synliggör att barn urskiljer färger, vilket gör att de får syn på att arbetet ger resultat. De ger exempel på när de uppmärksammat att barnen benämner färger, urskiljer och sorterar i olika högar. Samtidigt framkommer i citaten nedan att arbetet med att dokumentera barnens aktiviteter kan vara svårhanterligt eftersom det kräver organisation och god förberedelse.

Ibland när man är mitt uppe i någonting, så glömmar man bort det själv. Om man sitter i det så kommer man på lite efteråt, detta skulle jag ha dokumenterat. Ibland glömmar man (Sara, 2:a tillfället).

Ja, vissa gånger får man kanske känna det här skulle vara bra, men reser jag mig och hämtar telefonen eller kameran nu så är det borta, alltså det stör för mycket. Ibland får man välja okej, jag bara kör på detta nu, så får [jag] komma ihåg, eller så får jag arrangera någon liknande situation en annan gång när jag är mer förberedd på att kanske dokumentera också. Men att man hela tiden får välja, om jag reser mig upp eller ställer mig upp och ropar på dig, att kom och filma nu, ja då har jag redan för-
lorat det [händelsen] (Emma, 2:a tillfället).

I citaten blir det tydligt att både Sara och Emma brottas mellan att hålla fast vid undervisningen att barnen sorterar och att dokumentera när det händer. Genom att Sara och Emma framhäver svårigheten med att de *hela tiden får välja* och att de ibland kan *känna efteråt* att *det här skulle vara bra* att dokumentera, tyder på ett pedagogiskt dilemma. Emma förstärker med ett känslouttryck när hon säger att det *stör för mycket* när hon påtalar frånvaro av förberedelse avseende dokumentationsarbetet, något som också kan tolkas som ett dilemma. Dilemmat verkar handla om vad de ska välja att prioritera, att undervisa i ämnet matematik eller att uppfylla kravet på att dokumentera verksamheten och barns lärande.

Om de släpper koncentrationen från barnens agerande för att få tag på ett dokumentationsredskap, kan det i sin tur leda till att barnen slutar att sortera. I utdragen framkommer att både Sara och Emma har intentionen att inta en uppvisande position då de påtalar att de borde förbereda sig för att dokumentera (*skulle ha dokumenterat*) samt påtalar vikten av att vara steget före och planera för att dokumentera barnens agerande (*mer förberedd på att dokumentera också*).

Sara och Emma poängterar vidare i detta scenario att det är viktigt att de informerar och synliggör för vårdnadshavare vad barnen gör och lär på förskolan. Emma framhåller betydelsen av att de kan visa och redogöra för vilka aktiviteter barnen deltar i, istället för att endast informera om vardagliga rutiner som vad barnen äter och hur de sover. Sara håller med Emma och betonar samtidigt vikten av att barnen själva berättar för föräldrarna vad de gör. I följande utdrag framkommer hur Sara uppmuntrar barnen att berätta för sina föräldrar om det som sker i matematikrummet. Avsikten är att uppmäna barnen att tala om att de sorterar material. Sara anser att deras frågor främjar att barnen berättar själva, vilket i sin tur medför att de inte talar över huvudet på barnet. Samtidigt leder barnens berättelse till att de får kännedom om att barnen lär sig urskilja färg. Nedan framhåller Emma att frågorna ska utgå från en genuin nyfikenhet, barnen får inte uppleva att de blir utfrågade.

Med de äldre barnen när mamma och pappa kommer och hämtar så säger jag, vad har vi gjort idag och säger barnets namn. Då kanske hon säger något helt annat, jamen vad gjorde vi där inne, eller vad gjorde du och Emma där inne idag? Då kanske hon bara säger lekte med pinnar. Ja, vad gjorde ni med dem [pinnarna]? Vi la dem så, de var gula eller gröna, kanske hon säger? Då har hon ändå snappat upp att hon gjort någonting, att hon jobbat med färger och hon berättar det själv. Det tycker jag är viktigt, att inte jag säger att vi var där inne och sorterade (Sara, 1:a tillfället).

Ja, sen tror jag mycket på de här när man samtalar med dem [barnen] för att få lite koll på vad de har lärt sig, vad de snappat upp. Hur du ställer frågor, vikten av att faktiskt vara intresserad och engagerad, så att det inte blir den här förhørsformen: Vad var de nu, vad gjorde ni där inne? (Emma, 1:a tillfället).

I utsagan beskriver Sara hur hon ställer frågor till barnen (*vad gjorde du och Emma där inne idag*) för att få dem att återberätta för föräldrar att de urskiljer och sorterar efter färg, vilket visar att hon intar en uppvisande position. Det kan vara ett tecken på att Sara vill att barnen visar för sina föräldrar vad de lär sig på förskolan. I Emmas beskrivning att de får kunskap om att barnen lär sig sortera när de får dem att återberätta (*få lite koll på vad de har lärt sig*) indikerar att den uppvisande positionen anses som gynnsam. Frågorna som barnen får av Sara (*jamen, vad gjorde vi där inne*), för att berätta för sina föräldrar att de urskiljer färger verkar utgå från avsikten att göra barn till huvudpersoner av sitt återberättande. På samma gång går det att utläsa att en förmedlande position intas när barnen uppmanas och vägleds att återskapa det som Sara och Emma bestämt att berättelsen ska handla om. Det visar sig genom att Sara uttrycker *ja, vad gjorde ni med dem* [pinnarna]? *Vi la dem så, de var gula eller gröna*. Emma förstärker Saras agerande att ställa frågor för att veta vad barnen lär sig och bygger samtidigt vidare på Saras berättelse genom att betona att frågorna inte får upplevas som utfrågning. Det verkar som Emma försöker hitta en balans mellan att få de äldre barnen att visa vad de kan genom att vägleda och ställa frågor och att frågorna inte upplevs som ett förhör.

I scenariot framgår även att de informerar vårdnadshavare om arbetet med matematik genom att dels skapa ett specifikt bildspel som visas digitalt för föräldrarna. Dels använder de fotografier som synliggörs i matematikrummet för att visa hur barnen urskiljer, både för barnen själva och för deras vårdnadshavare. De fotograferar även när barnen urskiljer färger eftersom barnen efterfrågar att deras arbete ska vara synliga på förskolans väggar. De beskriver att de försöker tillmötesgå barnens önskemål. Dokumentationer som skapas om projektet används även som underlag för att

reflektera över sitt eget arbete. Samtidigt framkommer det nedan att underlagen också används för att intyga och visa upp att det som berättas om barnen stämmer.

De blir väldigt tryggt för föräldrarna också, att de kan se. Så det inte bara är något man säger (Sara, 3:e tillfället).

Ja, jag gör samtal nu och [har] filmsnuttar kring när hon är upptagen av någonting till exempel, när hon sitter och gör mönster. Hon har verkligen visat på hur hon har förmåga att sortera till exempel (Emma, 3:e tillfället).

I exemplen påtalar både Sara och Emma att de har dokumentationer som visar (*att de kan se*), och kan användas i samtal med vårdnadshavare (*jag gör samtal nu och [har] filmsnuttar*) för att förstärka deras berättelse om barnen, vilket antyder att de intar en uppvisande position. Det framstår som den uppvisande positionen är betydelsefull då dokumentation lyfts fram som ett viktigt redskap i samverkan med vårdnadshavare (*tryggt för föräldrar*). Det tyder på att Emma och Sara eftersträvar underlag som kan påvisa att barn lär på förskolan.

I samtalen ovan, när Sara och Emma beskriver att deras filmer och fotografier gestaltas digitalt och på väggar med tydliga mottagare, förstärks den uppvisande positionen. Det framgår även att de är lyhörda och utgår från barns initiativ och önskan om att få sitt arbete på förskolan synliggjort. Det kan vara ett tecken på att barnen kodat av vad Emma, Sara och Mia riktar kameran mot, vilket också bidrar till att de intar en uppvisande position.

I samtalen framkommer att Emma, Sara och Mia inte enbart filmar och fotograferar barns aktiviteter och förmågor i matematik. De uttrycker att de även fångar upp andra aktiviteter som pågår i verksamheten. De påtalar att de även behöver synliggöra för vårdnadshavare att de inte enbart arbetar med matematik. Därför dokumenterar de också andra läroplansmål som språk och motorik. När andra aktiviteter och målområden dokumenteras är det enligt personalen extra viktigt att alla barn är synliggjorda ef-

tersom inte alla barn deltar och synliggörs i matematikprojektet. I nedan nämnda utdrag framgår att de skapar dokumentation som benämns som "månadsblad". Syftet med månadsbladen är att synliggöra för föräldrar att det sker andra aktiviteter utöver arbetet med matematik. I samtalen argumenterar Emma och Sara för deras val att prioritera matematikundervisning, har med tidsomfattning att göra.

Vi gör ett sånt här månadsblad också med lite bilder, som är mer så här, det här gör vi. Det är inte sånt vi djupdyker i, analyserar och reflekterar kring, utan de är mest för föräldrafrieri. Vi lägger in de [fotografierna] i en Powerpoint och så får de se vad vi gjort under maj. Ja, vi har gjort detta och detta och det är bilder som visar det. Vi har verkligen inte tid och utrymme att sitta och djupanalysera och reflektera kring alla målen i läroplanen, det går inte (Emma, 4:e tillfället).

Tiden handlar inte om att filma, tiden är efterarbetet och det gör oftast du [Emma]. Alltså jag lägger in dem [fotografierna och filmsekvenserna], sen är det du som oftast klipper ihop dem för [att] du ska visa det för föräldrarna (Sara, 4:e tillfället).

I citaten framgår att både Emma och Sara intar en uppvisande position då de dokumenterar för att få underlag till att *visa* vårdnadshavare att förskolan erbjuder barnen upplevelser och aktiviteter under olika månader. Eftersom den dokumentationen enbart riktas mot barnens föräldrar benämner Emma den som *föräldrafrieri*. Det går att utläsa att den dokumentationen inte används som underlag för att reflektera över verksamheten. Därmed framträder att de skapar två olika dokumentationsformer, det vill säga till matematikprojektet och till månadsbladet. De benämns med olika namn och används på olika sätt. Månadsbladen är inriktade på att visa upp att alla barn syns i aktiviteter utöver arbetet med matematik. Emma betonar att de behöver prioritera när hon uttalar att de *verkligen inte har tid och utrymme*, vilket signalerar att de behöver välja vilka mål som ska följas upp och analyseras och vilka som

inte ska följas upp, något som blir ett pedagogiskt dilemma. Emma gör valet att månadsbladen hamnar i bakgrunden (*inte sånt vi djupdyker i och analyserar*) i förhållande till matematikundervisningen som prioriteras så att uppvisandet av barns förmågor hamnar i förgrunden. Deras prioritering och tidsbegränsning kan i sin tur leda till att övrig verksamhet och mål inte följs upp eller reflekteras kring.

I det här scenariot uppstår pedagogiska dilemman som handlar om vilka mål som ska dokumenteras, att skapa organisation för dokumentation och vägvalet mellan att uppfylla kravet på dokumentation och undervisning.

Två positioner framträder, men det är främst en position som intas för att hantera ovanstående dilemman. Den *uppvisande positionen* framträder genom att det som dokumenteras visas upp för vårdnadshavare synligt på förskolan. Personalen dokumenterar för att visa att det som sägs om barn och verksamhet stämmer samt att visa upp att förskolan erbjuder andra aktiviteter utöver matematik. Även en *förmedlande position* framkommer när de äldre barnen uppmanas och vägleds att återberätta för sina föräldrar om arbetet med matematik och specifikt att de urskiljer och sorterar material.

Inom den uppvisande positionen pendlar personalen mellan vilka mål som ska prioriteras i dokumentationsarbetet, hur alla barn ska dokumenteras och synliggöras för vårdnadshavare. Det handlar också om att bedriva målinriktad undervisning där personalen lär barnen sortera och samtidigt organisera för möjligheten att dokumentera händelser.

Summering

Resultatet visar att förskolepersonalen i deras gemensamma berättelse om verksamheten agerar på ett mångfacetterat sätt och intar positioner för att hantera pedagogiska dilemman. Personalen intar fyra pedagogiska positioner när de samtalar om olika scenarier inom ramen för ett matematikprojekt, som de organiserat för att utveckla barns förmåga att urskilja och sortera. De fyra pedago-

giska positionerna som intas är; en *förmedlande*, en *avvaktande*, en *inbjudande* och en *uppvisande position*. I samtalen om verksamheten och hur de agerar framkommer att personalen kommunicerar om olika tillvägagångssätt som medför att de ibland behöver prioritera och göra val. Valen beror på att de olika tillvägagångssätten inte alltid kan utföras samtidigt. Till exempel kan de inte inta en avvaktande och inbjudande position samtidigt eller en förmedlande och en uppvisande position. När en position medvetet eller omedvetet väljs medför det att en annan position får ge vika. De olika valen och prioriteringarna som personalen samtalar om kan förstås som pedagogiska dilemman som personalen försöker hantera. Dilemman visar sig genom att personalen förstärker sitt agerande med känslouttryck och visar deras inställning eller förhållningssätt, om varför de agerar som de gör i de olika pedagogiska scenarierna.

Personalen samtalar om att de arbetar med barn i mindre grupper eller ett barn i taget när det gäller de yngsta. De har för avsikt att vara lyhörda för barn som vill delta på eget initiativ genom att inta en inbjudande position. Det innebär att de helst inte vill bestämma vilka barn som ska delta. Samtidigt har de uppmärksammat att alla barn inte deltar i projektet. Således hamnar de i ett vägval där olika handlingsalternativ finns att tillgå. Det ena alternativet handlar om att fortsätta invänta barns initiativ och inta en avvaktande position och då finns det risk för att alla barn inte får möjlighet att vara en del av projektet. Det andra alternativet handlar om att personalen behöver organisera och besluta vilka barn som deltar för att skapa möjlighet för fler barn, främst de yngsta barnen. Dessa två handlingsalternativ visar på pedagogiska dilemman som personalen försöker hantera i sina samtal.

I analysen framgår att personalens målsättning att utveckla barns förmåga att sortera inriktas mot att barn förväntas sortera på ett fastställt sätt, det vill säga efter färg. Personalen instruerar och inspirerar barnen genom att inta förmedlande och inbjudande positioner för att få barnen att sortera efter färg. Samtidigt för personalen samtal om att de vill skapa en verksamhet som uppmuntar barnens egna aktiviteter som tillåter barnen att möta materialet på sitt eget vis (inta avvaktande position).

Resultatet visar även att personalen samtalar om läroplansmålen riktat mot dokumentationsarbete. Dokumentation som de skapar riktas mot olika mottagare i förskolan, och en framträdande mottagare är vårdnadshavare, men även barn och personal. Dokumentation som personalen skapar tillsammans synliggör både att verksamheten erbjuder barnen olika upplevelser samt att de skapar förutsättningar för att utveckla barns förmågor i ämnet matematik. Det innebär att en uppvisande position intas. I dokumentationsarbetet uppstår även pedagogiska dilemman som innebär att personalen behöver göra val mellan olika handlingsalternativ. Dilemman handlar om att personalen inte har förberett sig genom att ha med sig redskap för att filma och då kan de missa tillfällen att dokumentera och synliggöra vad barnen gör och lär. Dilemman handlar även om vilka delar av verksamheten som ska prioriteras, kommuniceras och analyseras. Inom ramen för den här studien väljer personalen främst att visa upp dokumentationer som handlar om barns förmågor inom ämnet matematik.

I nästa kapitel kommer de olika pedagogiska positionerna som personalen intar för att hantera pedagogiska dilemman att diskuteras.

6: DISKUSSION

I detta kapitel avser jag att utifrån syfte och studiens frågeställning, diskutera studiens centrala bidrag. Resultatet visar att när personalen skapar en gemensam berättelse om matematikundervisning framkommer fyra pedagogiska positioner: *inbjudande*, *avvaktande*, *förmedlande* och *uppvisande positioner*. Förskolepersonalen håller emellanåt fast vid en pedagogisk position eller att en position stundtals får mer utrymme när de försöker hitta lösningar för att hantera pedagogiska dilemman i verksamheten. Att en pedagogisk position får mer utrymme innebär att en position stundtals tar överhand innan personalen intar en annan position och försöker återerövra och balansera mellan positionerna.

Nedan har jag valt att presentera diskussionen i tre rubriker. Två av rubrikerna synliggör att personalen balanserar *mellan* olika pedagogiska positioner och en rubrik synliggör att de balanserar *inom* en pedagogisk position. All tre rubrikerna visar hur personalen valt att balansera och hantera övergripande pedagogiska dilemman i verksamheten.

- Att balansera mellan inbjudande, avvaktande och förmedlande positioner i relation till undervisningens innehåll och plats
- Att balansera mellan avvaktande och förmedlande positioner i relation till arbetssätt
- Att balansera inom den uppvisande positionen i relation till dokumentationsarbete

Resultatet indikerar att personalen i de pedagogiska scenarierna varierar mellan olika tillvägagångssätt när de samtalar om hur de iscensätter undervisning. Det framkommer att personalen balanserar mellan *inbjudande, avvaktande och förmedlande positioner*, vilket handlar om att skapa förutsättningar för barn att lära, där fokus ligger på vad, och var, barnen ska lära. Personalen balanserar även mellan *avvaktande och förmedlande positioner*, vilket handlar om hur de agerar och vill agera för att skapa förutsättningar för barns lärande. Att balansera inom den *uppvisande positionen* handlar om att skapa underlag för att kunna visa upp verksamheten och vad barnen har lärt sig. De pedagogiska positionerna som personalen intar kompletterar varandra när de tolkar uppdraget och gör verksamhet.

En övergripande slutsats är att förskolans komplexa uppdrag kräver att personalen balanserar mellan och intar olika pedagogiska positioner som integreras och kompletterar varandra när pedagogiska dilemman hanteras. Det innebär att undervisning i förskolan handlar om ett mångfacetterat agerande och inte om att välja en position, eller att välja 'antingen eller'. Om en position får överhand kan det få konsekvenser både för undervisningen och barns lärande.

Nedan diskuteras hur personalen balanserar mellan de olika pedagogiska positionerna och inom en position för att hantera olika pedagogiska dilemman.

Att balansera mellan inbjudande, avvaktande och förmedlande positioner i relation till undervisningens innehåll och plats

Att balansera mellan *inbjudande, avvaktande och förmedlande positioner* handlar om att personalen i sina samtal iscensätter en målriktad undervisning i matematik som sker på en särskild plats, samtidigt som de försöker väva in målen att ta tillvara och utgå från barns initiativ och intressen.

Resultatet visar att när personalen skapar en gemensam berättelse om att iscensätta undervisning för barn att lära om matematik avgränsas läroplansmålen mot ett specifikt mål – att sortera. Det utvalda målet används för att styra undervisningens innehåll (vad)

till en bestämd plats (var) där barnen förväntas delta och urskilja på ett förutbestämt sätt genom att de intar inbjudande och förmedlande positioner. Därmed visar studiens resultat att personalen i samtal om sin verksamhet separerar matematikinnehållet från övriga aktiviteter. Medan tidigare studier visar att personal arbetar med matematik i olika vardagshändelser, som måltid och lek (Björklund, 2014; Doverborg & Pramling Samuelsson, 2004; Vallberg Roth et al., 2018).

Resultatet indikerar att personalens samtal om sitt agerande och vilka pedagogiska positioner de intar styrs av vilket innehåll som är framträdande i läroplanen när de iscensätter matematikundervisning. Det kan bero på att styrdokumentet utgör ramar för hur personal väljer att agera (jfr Hundeide, 2006; Säljö, 2000), vilket påverkar personalens tolknings- och handlingsutrymme. Följaktligen kan förskolans socialpedagogiska inriktning, att arbeta integrerat med målen utifrån ett helhetsperspektiv utmanas, av en skolförberedande verksamhet med snävare målsättning kring vad barn ska lära (jfr Persson, 2014).

När undervisningen i studien omsätts till att ske på en specifik plats med begränsat utrymme, ställs personalen inför utmaningen att alla barn borde ges förutsättningar att delta i undervisningen. När personalen däremot intar den avvaktande positionen och inväntar barnens initiativ blir konsekvensen att det matematiska innehållet enbart blir tillgängligt för vissa barn – i detta fall de äldre barnen. Det kan förstås som att ansvaret förflyttas till barnen att ta egna initiativ och på egen hand utveckla förmågor inom matematik (jfr Biesta, 2005). Det kan i sin tur leda till att förskolans arbete med kollektivt lärande utifrån barnens olika åldrar utmanas. Däremot, när personalen intar inbjudande och förmedlande positioner kan det förstås som att de tar ansvar för undervisningen, genom att skapa förutsättningar för barnen att lära sig ett matematiskt innehåll. När personalen istället ger mer utrymme till den förmedlande positionen begränsas barnens initiativ och intressen, eftersom det redan är bestämt hur sorteringen går till. Medan när personalen intar den inbjudande positionen möjliggör de att fler barn deltar i undervisningen samt att barnens initiativ och intressen uppmuntras. Den inbjudande positionen kan likaväl problematiseras. Posit-

ionen kan samtidigt förstås som implicit styrande eftersom personalen har för avsikt att få fler barn engagerade i undervisningen som sker på en bestämd plats utifrån en tydlig målsättning. En fråga som då kan ställas handlar om det finns möjlighet för barn att avböja undervisningen som är bestämd att ske på en specifik plats och på ett specifikt sätt?

När undervisningen omsätts till att ske på en särskild plats kan konsekvensen bli att personalen missar tillfällen till matematikundervisning som sker på andra platser i verksamheten. Den bestämda platsen kan begränsa personalens handlingsutrymme att upptäcka eller skapa undervisning som spontant kan uppstå på andra ställen och som barnen initierar. Därmed utmanas förskolans signum att undervisning kan ske när som helst och i vilket sammanhang som helst (Sheridan & Williams, 2018). Att personalen gör verksamhet där de styr undervisningens innehåll och aktiviteter till en bestämd plats kan medföra en risk för att den blir mindre anpassningsbar mot barns initiativ av aktiviteter och innehåll. Det kan kontrasteras mot Elfströms (2013) och Alnerviks studier (2013) som visar att personal ger stort utrymme till barns egna initiativ och förslag på innehåll när de skapar förutsättningar för barn att lära. Elfströms och Alnerviks studier kan samtidigt relateras till denna studies resultat när personalen intar en inbjudande och avvaktande position eftersom barnens initiativ och intressen då är i fokus. Att barns egna initiativ och intressen ges stort utrymme i undervisning kan på samma gång problematiseras utifrån vilka barns initiativ och intressen som personal utgår från samt vilka outtalade krav som då ställs på barnen.

Resultatet visar att den avvaktande, inbjudande och förmedlande positionen som intas kompletterar varandra. Det innebär att när personalen balanserar mellan dessa tre pedagogiska positioner hanterar de pedagogiska dilemman och iscensätter en undervisning som både utgår från ett specifikt innehåll och barns initiativ och intresse – det vill säga en styrdokumentsinriktad och barncentrerad undervisning (jfr Vallberg Roth et al., 2018).

Att balansera mellan avvaktande och förmedlande positioner i relation till arbetssätt

Att balansera mellan *avvaktande och förmedlande positioner* handlar om att personalen i sina samtal skapar förutsättningar för barn att lära genom att fokusera på sitt arbetssätt där barnen både blir konsumenter och producenter av innehållet i matematik.

Resultatet visar att personalen i sina samtal försöker balansera hur de ska agera när de iscensätter undervisning i matematik. Det förutbestämde målet som personalen omsätter till undervisning medför att de intar en förmedlande position. Det kan leda till att undervisningen gör barn till konsumenter som förväntas reproducera och återskapa sortering på ett vedertaget sätt, efter färg. Samtidigt visar resultatet att personalen försöker skapa förutsättningar för barn att lära genom att även inta en avvaktande position. Då iscensätter de istället en undervisning där barn görs till aktörer utifrån personalens strävan att främja barns egna lösningar. Det i sin tur kan leda till att barnen får möjlighet att bli producenter som på egen hand utforskar och kommer med egna lösningar, vilket Lindgren Eneflo (2014) beskriver som ett "icke förutbestämt lärande". Att personalen balanserar mellan dessa två pedagogiska positioner kan kopplas till förskolans mångfacetterade uppdrag som Elfström (2013) lyfter fram i sin studie. Det handlar om att personal har i uppdrag att både beakta läroplanens framskrivna mål om barns utvecklande av förmågor, och samtidigt leva upp till en förväntan om att personal tar tillvara barns eget kreativa undersökande. Därmed visar resultatet att den avvaktande positionen kompletterar den förmedlande positionen när personalen försöker hantera pedagogiska dilemman som uppstår.

Den förmedlande positionen intas i alla fyra pedagogiska scenarier och ges emellanåt en lite mer framträdande roll gentemot de övriga positionerna. Resultatet kan kontrasteras mot Lindgrens studie där en styrande position, som till viss del liknas vid den förmedlande positionen uttrycks som problematisk (Lindgren, 2014). I denna studie blir den förmedlande positionen stundtals framlyft som gynnsam eftersom när personalen intar den leder det till att barnen sorterar på "rätt sätt". Därmed görs barnen till mottagare av personalens formella undervisning, där barn förväntas bli kon-

sumenter som imiterar och reproducerar det som personalen lär ut. Det finns vissa likheter med Lindgren Eneflo (2014) och Insulander och Svärden Åbergs studie (2014), som visar att personalen utgår från ett ”förutbestämt lärande” där de lär ut vad barn förväntas lära in.

När den förmedlande positionen intas indikerar resultatet att förskolan görs till en resultatstyrd verksamhet. Det sker till exempel när personalen förmedlar hur sorterandet går till, vilket i sin tur leder till att strävansmålen omsätts till uppnåendemål, eftersom målet är förutbestämt. Emilson och Pramling (2012) förklarar en sådan händelse med att personalen blir förespråkare för ett specifikt innehåll där barnen lotsas till givna svar, vilket leder till att barns prestationer sätts i förgrunden. Resultatet visar vidare att det finns en implicit förväntan på att barn urskiljer på *ett* i förväg definierat sätt, vilket i sin tur förväntas resultera i att barn utvecklar specifika förmågor i matematik. Bäckman (2015) lyfter fram betydelsen av ett målinriktat arbete där personalen är aktiv. Det kan nämligen resultera i att de resonerar och förbereder aktiviteter som skapar förutsättningar för barn att lära om matematik. Att inte planera och förbereda för undervisning utifrån mål och enbart inta en avvaktande position där barn erbjuds eget undersökande utifrån synen de ”kompetenta barnen”, kan istället leda till att ledarskapet kapitulerar (jfr Lindgren, 2014).

Det förutbestämde målet som personalen omsätter till uppnåendemål när den förmedlande positionen intas, blir på ett sätt dolt för barnen som deltar i undervisningen. Det beror på att personalen inte explicit klargör för barnen att det finns ett sätt att urskilja material på som de i förväg utsett. Men på ett annat sätt blir det ändå tydligt för barnen att undervisningen och den förmedlande positionen utgår från att barn förväntas reproducera på det vedertagna sättet (efter färg). När det ställs outtalade krav på barnen att koda av vad som förväntas, kan det bidra till att barns tidigare erfarenheter och möjligheter att bli producenter till egna lösningar begränsas eftersom deras fokus riktas mot det sätt personalen bestämmer. Därmed kan barnens lösningar bli osynliga för personalen vilket enligt Carlgren, Forsberg och Lindgren (2009) beror på att de förutbestämde förmågorna är lättare att få syn på.

Att balansera inom den uppvisande positionen i relation till dokumentationsarbete

Att balansera inom den uppvisande positionen handlar om hur personalen hanterar dokumentationsarbetet i sina samtal. Mer specifikt handlar det om att personalen gör verksamhet genom att skapa förutsättningar för att visa upp vad barn gör och lär på förskolan. Å ena sidan skapar de dokumentation som används som redskap för att erövra en professionell trygghet, å andra sidan används dokumentation även som dekor och en slags "föräldrarfri-eri" i samtal med vårdnadshavare.

Resultatet visar att personalen gör verksamhet utifrån att det finns en implicit tolkning om att det barn gör, lär och utvecklar på förskolan behöver visas upp och visas utåt mot vårdnadshavare. Därmed intar personalen en uppvisande position som gör förskolan till en transparent plats där vårdnadshavare blir mottagare av information, som i detta fall handlar om att barn lär sig matematik. Det förutbestämde målet möjliggör för personalen att dokumentera och synliggöra att barn utvecklar förmågan att urskilja efter färg. Liedman (2011) belyser händelsen utifrån krav som ställs inom utbildningssystemet att påvisa måluppfyllelse, vilket i sin tur kan påverka att dokumentationen fokuserar på bedömningsbara mål. Därmed görs dokumentationsarbetet till underlag som kan användas för att visa upp tydliga resultat. Det kan förstärka att förskolans verksamhet förskjuts och görs till utbildning, vilket enligt Folke-Fichtelius et. al. (2015) bygger upp personalens professionella trovärdighet. Genom att personalen intar en uppvisande position visas graden av professionalitet i de dokumentationer som skapas och riktas mot vårdnadshavare. Det leder till att dokumentationsarbetet omsätts till "kvitton" och bevis på att det som sägs till vårdnadshavare om barns förmågor och undervisning stämmer. Att dokumentation görs till "kvitton" framkommer även i Virtanens studie, där verksamheten också visas upp för vårdnadshavare och blir ett sätt för personal att få respekt (Virtanen, 2018). Den uppvisande positionen och dokumentationen som "kvitton" gör att personalen tydligt kan se och värdera vilka barn som har förmåga att urskilja färg. Dokumentationen kan förstärka personalens professionella trygghet genom att de synliggör att de pedago-

giska positionerna som intas leder till att barn utvecklar förmågor. Det kan i sin tur kanske bero på att personal värderar det som dokumenteras istället för att dokumentera det som värderas (Biesta, 2011).

Att personalen i studien intar en uppvisande position där dokumentation används som professionell trygghet kan även stärka deras agerande och påverka vilka pedagogiska positioner som intas. Det kan sättas i relation till de explicita förväntningar som finns på att personal utvärderar verksamheten i förhållande till läroplanens mål (Carlgren & Marton, 2001). Dokumentation som "kvitton" kan då bli underlag som används för att utvärdera verksamhetens kvalité.

I resultatet synliggörs att personalen balanserar den uppvisande positionen när dokumentationsarbetet även omsätts till så kallade "fotoalbum". Det betyder att personalen skapar dokumentation som visar en samling händelser där barn och verksamhet visas upp för vårdnadshavare. Utöver sin undervisning visualiseras verksamhetens aktiviteter för vårdnadshavare som dekor och föräldrafrieri en gång i månaden. Det innebär att det mesta som sker på förskolan dokumenteras och visas upp. Att dokumentation riktas mot vårdnadshavare som en rättighet för att få veta vad förskolan erbjuder barnen, framkommer även i Jonsson, Williams och Pramling Samuelssons studie (2017).

En central fråga här är om det finns händelser eller stunder på förskolan som inte hamnar i kamerans blickfång. Vad händer med förskolans verksamhet när det mesta som sker bevaras och görs synligt för andra? Dokumentationsarbetet som omsätts till fotoalbum kan bli som ett öppet skyltfönster där vårdnadshavare kan studera barn och verksamhet. Lindgren och Sparrmann (2003) poängterar att dokumentationer som skapas synliggör det eftersträvasvärda i barns uppträdande, vilket därmed kan normalisera förskolans verksamhet eftersom de exponeras och visas upp för barn och vårdnadshavare. En annan fråga som också behöver ställas handlar om hur dokumentation och synliggörande av verksamheten påverkar förskolepersonalens yrkesprofession? Kan yrket på sikt komma att avprofessionaliseras om en stor del av dokumentationen ska ligga som underlag för kommunikation och synliggörande

till vårdnadshavare? Och vad får det i så fall för konsekvenser för undervisningens kvalitet?

Det som exponeras, hur det rubriceras och på vilket sätt det visas upp, antingen som ett fotoalbum eller som dokumentation av undervisning, signalerar även vilket innehåll och vilka förmågor som görs till förgrund respektive bakgrund i verksamheten. I resultatet framgår att när den uppvisande positionen intas riktas strålkastarljusen mot ämnesmålet matematik. Övriga läroplansmål och aktiviteter hamnar i skuggan och blir dekor som enbart riktas utåt och kanske inte följs upp eller utvärderas. Studiens resultat kan förstås i relation till tidigare forskning, som visar att det främst är dokumentation kring barns förmågor som används som underlag för personalens samtal med vårdnadshavare (Insulander & Svärdemo Åberg, 2014). En fråga som därför kan ställas är vad synliggörandet av barns förmågor i matematik kan göra med vårdnadshavares syn på förskolans verksamhet och därmed även deras förväntningar? Studiens resultat ger signaler om att personalen kontinuerligt hanterar frågan genom att balansera mellan vilka mål som dokumenteras för vårdnadshavare och vilka som ligger till grund för verksamhetens utveckling.

En slutsats är att när personalen intar samtliga fyra pedagogiska positioner för att hantera pedagogiska dilemman i sina samtal iscensätter de undervisning som fokuserar på vad, hur, var barn ska lära, samt vad och hur det som sker på förskolan kan synliggöras för andra.

Pedagogiska implikationer

Studios resultat visar vilka pedagogiska positioner personal intar för att hantera pedagogiska dilemman som uppstår i relation till den matematikundervisning de iscensatt. De pedagogiska positioner som intas ger implikationer om vilka förutsättningar barn får att lära om ett matematiskt innehåll. På så sätt kan resultatet bidra med användbara begrepp om positioner i relation till pedagogiska dilemman. Ju mer medvetna pedagogiska positioner som intas desto större möjligheter finns för att inta, förändra och förstärka positioner. De pedagogiska positionerna kan användas som analytiska begrepp för personal i förskolan. Men de kan även användas

av rektorer och lärarstudenter för att analysera och reflektera över hur personal agerar för att hantera pedagogiska dilemman i verksamheten. Jag har blivit varse om de olika pedagogiska positionernas analytiska betydelse när studiens resultat presenterats i olika forum där förskolepersonal, rektorer deltagit men även lärare från grundskolan och gymnasieskolan. Olika lärarkategorier har visat särskilt intresse för pedagogiska positioner i syfte att använda dem som redskap för vidare reflektioner om hur man agerar när man gör verksamhet inom olika skolformer.

Studiens resultat ger även implikationer till förskollärarytbildningen om uppdraget att dokumentera, följa upp och utvärdera verksamheten. Fokus i utbildningen gällande dokumentationsarbetet borde utgå från en problematisering kring de didaktiska frågorna: vad, varför och för vem man dokumenterar. Det krävs ett etiskt ställningstagande kring huruvida dokumentation ska fokusera på hur verksamheten skapar förutsättningar för barns lärande snarare än att ligga som underlag för att visas upp för vårdnadshavare.

Studiens resultat ger vidare implikationer om att läroplanen utgöra en yttre ram som kan påverka vad personal prioriterar när de tolkar styrdokument. De pedagogiska positionerna som intas för att hantera pedagogiska dilemman kan lyftas i relation till förskolans förstärkta uppdrag med undervisning, ämnesinriktade mål och måluppfyllelse. Det förstärkta uppdraget kan försvåra för personal att både utgå från uppsatta mål och vara följsam mot barns intressen och initiativ. Den kunskapen kan bidra till reflektioner och samtal på metanivå kring vilka mål som prioriteras, hur undervisning bedrivs samt vad som dokumenteras. Men den kan också visa på motsatsen, det vill säga mål som inte prioriteras, dokumenteras eller lyfts fram. Dessa reflektioner och samtal kan bidra till att personalens agerande blir en inre drivkraft i utveckling av verksamheten.

Resultatet ger även implikationer till politiker och skolhuvudmän om vad samhället via styrdokument riktar strålkastarljus mot just nu, som exempelvis undervisning, ämnesinnehåll, uppföljning, och utvärdering av måluppfyllelse. Alla delar som påverkar hur verksamheter görs. Det kan användas för vidare diskussioner

om styrning och ledning av förskolor framöver. Ytterligare implikationer till politiker och huvudmän är betydelsen av att förskolepersonal ges möjlighet att samtala om vilka pedagogiska positioner de intar för att hantera pedagogiska dilemman som uppstår i förskolan. Förskolepersonals möjligheter till reflektion och samtal påverkar i hög grad verksamhetens utveckling.

Vidare ger resultatet implikationer om att personal intar olika pedagogiska positioner för att hantera pedagogiska dilemman, och att dessa positioner behöver komplettera varandra i förhållande till ett uppdrag i förändring. Det innebär att det komplexa uppdraget behöver hanteras på ett mångfacetterat sätt där olika pedagogiska positioner intas och balanseras.

Fortsatta studier

I den här studien har förskolepersonalens samtal om sin verksamhet och hur de agerar varit i fokus. Studiens syfte har avgränsats gentemot personalens reflektionsmötesamtal. Fler studier behövs för att utveckla kunskap om hur personal intar pedagogiska positioner för att hantera dilemman när de agerar i verksamheten. Det innebär till exempel studier om hur positioner intas i praktiken när verksamhet görs. Ett annat förslag på fortsatta studier är hur barn tilldelas positioner av förskolepersonal eller hur skolledare intar pedagogiska positioner i samtal om personalens agerande.

REFERENSER

- Agevall, Lena & Jenner, Håkan (2008). Lärares professionalitet – förmåga att hantera dilemma. I Karin Jonnergård, Elin K. Funk & Maria Wolmesjö (Red). *När den professionella autonomin blir ett problem* (s. 99–118). Växjö: Växjö University Press.
- Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2013). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap. I Göran Ahrne & Peter Svensson (Red). *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 8–16) Stockholm: Liber.
- Alnervik, Karin (2013). "Men så kan man ju också tänka!" *Pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg i förskolan*. Högskolan för lärande och kommunikation. Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Alvestad, Torgeir & Sheridan, Sonja (2015). Preschool teachers' perspectives on planning and documentation in preschool. *Early Child Development and Care*, 185(3), 377–392.
- Amné, Gunilla, Badersten, Björn & Svensson, Peter (2018). Dilemman vi lever. I Alexander Maurits, & Katarina Mårtensson (Red). *Pedagogiska dilemman. Proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2016* (s. 15–29). Lund: Media-Tryck: Lunds Universitet.
- Arvastson, Gösta & Ehn, Billy (2009). *Etnografiska observationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Apsers, Patrik (2007). *Etnografiska metoder*. Stockholm: Liber.
- Asplund Carlsson, Maj, Pramling, Niklas, Pramling Samuelsson, Ingrid (2008). Från görande till lärande och förståelse. En studie av lärares lärande inom estetik. *Nordisk barnhageforskning*, 1(1), 41–51.
- Ball, Stephen, Maguire, Meg, Braun, Anette, Hoskins, Kate & Perryman, Jane (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. London and New York: Routledge Taylor & Francis group.

- Balldin, Jutta, Dahlbeck, Johan, Harju, Anne & Lilja, Peter (2014). *Om förskolan och de yngre barnen – historiska och nutida nedslag*. Lund: Studentlitteratur.
- Berntsson, Paula (1999). Förskolans läroplan och förskolläraryrkets professionalisering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(2), 199–212.
- Biesta, Gert (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25, 54–66.
- Biesta, Gert (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber AB.
- Billing, Michael (1988). *Ideological dilemmas: a social psychology of everyday thinking*. London: Sage.
- Björklund, Camilla (2014). Powerful teaching in preschool – a study of goal-oriented activities for conceptual learning. *International Journal of Early Year Education*, 22(4), 380–394.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101.
- Brodin, Jane & Renblad, Karin (2012). Kvalitén i förskolan påverkar barns välbefinnande. Några förskolechefers syn på den nya läroplanen och kvalitet i förskolan. *Socialmedicinsk tidskrift*, 89(4-5), 416-424.
- Brodin, Jane & Renblad, Karin (2014). Reflections on the revised national curriculum for preeschool in Sweden – interviews with the heads. *Early Child development and care*, 184(2), 306 – 321.
- Bryman, Alan (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder* (upplaga 1). Malmö: Liber.
- Bryman, Alan (2009). *Samhällsvetenskapliga metoder* (Upplaga 1.5). Malmö: Liber.
- Buldu, Mehmet (2010). Making learning Visible in Kindergarten Classrooms: Pedagogical Documentation as a formative Assesment Technicque. Teaching and teacher Education: *An international journal of research and studies*, 26(7), 1439-1449.
- Bäckman, Kerstin (2015). *Matematiskt gestaltande i förskolan*. Åbo, Finland: Åbo Akademis förlag.
- Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2001). *Lärare av imorgon*. Pedagogiska magasinet skriftserie nr. 1. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Carlgren, Ingrid (2009). Kunskapssynen i 90-talets läroplanskonstruktion. I Ingrid Carlgren, Eva Forsberg & Viveca Lindgren (Red). *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion*. (s. 16–38). Rapport 7/2009. Stockholms Universitetsförlag & Centrum för studier av skolans kunskapsinnehåll.

- Carlgrén, Ingrid, Forsberg, Eva & Lindgren, Viveca (2009). Inledning. I Ingrid Carlgrén, Eva Forsberg, & Viveca Lindgren (Red), *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion*. (s. 11–16). Rapport 7/2009. Stockholm: Stockholms Universitetsförlag & Centrum för studier av skolans kunskapsinnehåll.
- Clandinin, Jean & Connelly, Michael (1996). Teacher as curriculummaker. In Philip W. Jackson (Red). *Handbook of research on curriculum. A project of the American Educational Research Association*. New York: McMillan Publication Company.
- Clarke, Victoria & Braun, Virginia (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2), 120–123.
- Dahlberg, Gunilla & Åsén, Gunnar (1986). *Perspektiv på förskolan: Några utgångspunkter för en analys av den pedagogiska reformverksamheten i förskolan*. Rapport 2/1986. Stockholm: Institutionen för pedagogik. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.
- Dahlberg, Gunilla & Åsén, Gunnar (1987). *Föreståndarna och förskolans ledning*. Rapport 7/1987. Stockholm: Institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter & Pence, Alan (2001). *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: HLS förlag.
- Delacour, Laurence (2013). *Didaktiska kontrakt i förskolepraktik: förskollärares transformering av matematiska mål i ett läroplansdidaktiskt perspektiv*. Licentiatuppsats Malmö: Malmö högskola
- Denscombe, Martyn (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Doverborg, Elisabet & Pramling Samuelsson, Ingrid (2004). *Varför ska barn inte märka att de lär sig matematik?* Nämnaren, nr. 3, 2004. Göteborg: Nationellt centrum för matematikutbildning.
- Dysthe, Olga (2003). Om sambandet mellan dialog, samspel och lärande. I Olga Dysthe (Red). *Dialog, samspel och lärande* (s. 7–27). Lund: Studentlitteratur AB.
- Ehn, Billy & Löfgren, Orvar (2012). *Kulturanalytiska verktyg*. Malmö: Gleerups.
- Eidevald, Christian (2013). *Hallå hur gör man? Systematiska analyser för utvärdering och utveckling i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Elfström, Ingela (2013). *Uppföljning och utvärdering för förändring – pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan*. Stockholm: Universitetsservice.

- Emilson, Anette & Pramling Samuelsson, Ingrid (2012). Jakten på det kompetenta barnet. *Nordisk barnhageforskning*, 5(21), 1–16.
- Emilsson, Anette & Pramling Samuelsson, Ingrid (2014). Documentation and communication in Swedish preschools. *Early years: An international Research Journal*, 34(2), 175–187.
- Engdahl, Ingrid & Eidevald, Christian (2018). Introduktion till temanummer om undervisning i förskolan. *Nordisk senter for barneforskning. Institutt for pedagogikk og livslang læring* Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 36(3–4), 5–19.
- Englund, Tomas, Forsberg, Eva & Sundberg, Daniel (2012). Introduktion - Vad räknas som kunskaper. I Tomas Englund, Eva Forsberg & Daniel Sundberg (Red), *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola* (s. 5–17). Stockholm: Liber.
- Enö, Mariann (2005). *Att våga flyga – Ett deltagarorienterat projekt om samtals potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet*. Malmö: Malmö Högskola.
- Eriksson-Zetterquist, Ulla & Ahrne, Göran (2013). Intervjuer. I Göran Ahrne & Peter Svensson (Red), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 34–54). Stockholm: Liber.
- Europakommissionen (2011). *Nya prioriteringar för det europeiska utbildningssamarbetet*.
- Europa Kommissionen (2015). *2015 års gemensamma rapport från rådet och kommissionen om genomförandet av den strategiska ramen för europeiskt utbildningssamarbete*.
- Fangen, Katrine (2005). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber.
- Farahani, Fataneh (2010). *On being an insider and/or an outsider: A diasporic researcher's catch-22*. Stockholm: Centre for Research in International Migration and Ethnic Relations (CEIFO) at Stockholm University, Sweden.
- Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (2011). *Handbok i kvalitativ analys. 1: a upplagan* Stockholm: Liber.
- Flyvbjerg, Bent (2003). Fem missförstånd om fallstudieforskning. *Statsvetenskaplig tidskrift*, 106(3), 185–206.
- Folkman, Sara (2017). *Distans, disciplin och dogmer om ett villkorat lyssnande i förskolan. En studie av lyssnande i Reggio Emiliainspirerad pedagogik*. Stockholms Universitet: Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen.
- Globaliseringsrådet (2009:21). *Bortom krisen. Om ett framgångsrikt Sverige i den nya globala ekonomin*. Globaliseringsrådet Slutrapport. Stockholm: Fritzes.

- Grannerud, Eva & Rönnerman, Karin (2006). *Innehåll och innebörder i lära-
res arbete i förskola och skola. En fallstudie ur ett genusperspektiv*. Göte-
borg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gustavsson, Bernt (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och
teoretisk kunskap*. Stockholm: Skolverket.
- Hamerslag, Anette (2013). *Barns deltagande och delaktighet. Projektarbete i
en förskola med inspiration från Reggio Emilia* (Licentiatuppsats). Uppsala
Universitet: Institutionen för pedagogik.
- Hammarberg, Annie & Liljestrand (2017). The social construction of the
competent self-governed child in documentation: Panels in the Swedish pre-
school, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(1), s. 39–54.
- Hansson, Tomas (2012). *Pedagogik, undervisning och lärande*. Blekinge Tek-
niska Högskola, Sektionen för management. Copenhagen: Bookboon.
- Harré, Rom & Van Langenhove, Luk (1991). Varieties of positioning. *Journal for
the theory of social behavior*, 21(4), 393-407.
- Hatch, Amos & Grieshaber, Susan (2002). Child Observation and Accounta-
bility in Early Childhood Education: Perspectives from Australia and the
United States. *Early Childhood Education Journal*, 29(4), 227–231.
- Hundeide, Karsten (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling: barns
livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Insulander, Eva & Svärden Åberg, Eva (2014). Vilken kunskap erkänns i det
systematiska kvalitetsarbetet? Om oförenliga tankestilar i dagens förskola.
Tidskrift för nordisk barnhageforskning, 7(12), 1–18.
- Jakobsson, Anders (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveck-
ling. Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk
forskning i Sverige*, 17(3–4), 152–170.
- Jensen, Elsebeth (2011a): Pedagogiskt ledarskap och samarbete i undervisning.
I Elsebeth Jensen, & Ole Løw (Red), *Pedagogiskt ledarskap. Om att skapa
goda relationer i klassrummet* (s. 57–72) Malmö: Gleerups.
- Jensen, Ibsen (2011b). Kategorier skapar positioneringar. I Elsebeth Jensen, &
Ole Løw (Red), *Pedagogiskt ledarskap. Om att skapa goda relationer i
klassrummet*. (s. 112–126) Malmö: Gleerups.
- Johansson, Eva & Pramling Samuelsson, (2007). *Lek och Läroplan. Möten
mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborg ACTA Universitatis
Gothoburgensis.
- Jonsson, Agneta (2011). *Nuets didaktik. Förskolans lärare talar om läroplan
för de yngsta barnen* (licentiatuppsats). Göteborg: Göteborgs Universite-
t. Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande.

- Jonsson, Agneta (2013). *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik*. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis
- Jonsson, Agneta, Williams, Pia & Pramling Samuelsson, Ingrid (2017). Undervisningsbegreppets och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande*, 1(5), 90–109.
- Korpi Martin, Barbara (2015). *Förskolan i politiken – om intentioner och beslut bakom den svenska förskolans framväxt. Fjärde upplagan*: Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Kullti, Anne & Pramling, Nicklas (2017). *Barns rätt till rötter och fötter: berättande för samverkan i mångfaldens förskola*. Stockholm: Liber.
- Kvale, Steinar (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Kärby, Gunni (2000). *Svensk förskola – Pedagogisk kvalitet med socialpedagogiska rötter. Installationsföreläsning vid Högskolan i Borås den 17 mars 2000. Rapport från Institutionen för pedagogik Nr 6: 2000*. Borås: Högskolan i Borås.
- Lagerlöf, Pernilla & Wallerstedt, Cecilia (2018). Undervisning och estetiska läroprocesser, exemplen musik. I Ingrid Engdahl & Christian Eidevald (Red), *Forskning om barn og barndom i Norden. Nordisk senter for barneforskning. Institutt for pedagogikk og livslang læring Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet*, 36(3–4), 59–78.
- Lagerlöf, Pernilla, Wallerstedt, Cecilia & Kullti, Anne (2019). Barns 'agency' i lekresponsiv undervisning. *Forskning om undervisning & lärande*, 7(1), 44–63.
- Liedman, Sven-Eric (2011). *Hets!: en bok om skolan*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Lee, Joon Sun & Ginsburg, Herbert. P. (2009). Early childhood teachers' misconceptions about mathematics education for young children in the United States. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(4), 37–45.
- Linde, Göran (2012). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori* (3, rev uppl). Lund. Studentlitteratur.
- Lindgren, Anne-Li & Sparrman, Anna (2003). Om att bli dokumenterad. Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2), 58–69.
- Lindgren Eneflo, Elisabeth (2014). *Dokumentationens dilemman: förskollärare samtalar om pedagogisk dokumentation*. Umeå universitet: Samhällsvetenskapliga fakulteten, Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap.

- Lindgren, Therese (2015). *Bland dokumentationer, reflektioner och teoretiska visioner. Idéer och diskurser om hur barn skapar mening i förskolan* (licentiatuppsats). Malmö: Studies in Educational Sciences.
- Lindgren, Anne-Li (2016). *Etik, integritet och dokumentation i förskolan*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Linell, Per (2005). En dialogisk grammatik? I Jan Anward & Bengt Nordberg (Red). *Samtal och grammatik. Studier i svenskt talspråk* (s. 231–328). Lund: Studentlitteratur.
- Linne, Agneta (2012). Läroplansteori mellan rum, tid och handling. I Tomas Englund, Eva Forsberg & Daniel Sundberg (Red), *Vad räknas som kunskap*. Stockholm: Liber.
- Lundgren, P. Ulf (2006). Utbildningspolitik och utbildningskoder - förändringar i svensk utbildningspolitik. I *Uddannelseshistorie, årbog fra Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie*, Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie.
- Löfdahl, Annica & Perez Prieto Hector (2009). Between control and resistance: planning and evaluation texts in the Swedish preschool. *Journal of Education policy*, 24(4), 393-408.
- Löfdahl Hultman, Annica, Folke-Fichtelius, Maria & Löfgren, Håkan. (2015). *Synliggörande, dokumentation och en förändrad lärarprofession i förskolan*. Vetenskapsrådet Resultatdialog. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Löfgren, Håkan (2017). Learning in preschool: Teachers' talk about their work with documentation in Swedish preschools. *Journal of Early Childhood Research*, 15(2), 130–143.
- Markström, Ann-Marie (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik – en etnografisk studie*. Linköping: Linköping Universitet: Studies in Pedagogic Practices.
- Markström, Ann-Marie (2016). Utvecklingssamtal som bedömningspraktik – i hemmet och i skolan. I Gunnar Åsén (Red). *Utvärdering och pedagogisk bedömning i förskolan* (s. 111–123). Stockholm: Liber.
- Merriam, B. Sharan (1998). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Musante (DeWalt), Kathleen & DeWalt, R. Billie (2010). *Participant observation: A guide for fieldworkers*. United Kingdom: AltaMira Press.
- Nilholm, Claes (2005). Specialpedagogik. Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige* 2005, 10(2), 124–138.
- Nilsson, Lars-Erik & Wennäs Brante, Eva (2008). Måste jag säga ja? Ett positionsteoretiskt perspektiv på arbete i skolan. I Carola Aili, Ulf Blossing, Ulrika Tornberg (Red), *Läraren i blickpunkten: olika perspektiv på lärares liv och arbete*. (s. 103–120). Stockholm: Lärarförbundets förlag.

- Nilsson, Monica & Alnervik, Karin (2016). Verksamhetsteori som redskap i förskolans systematiska kvalitetsarbete. I Gunnar Åsén (Red). *Utvärdering och pedagogisk bedömning i förskolan*. (s. 126–136). Stockholm: Liber.
- Nilsson, Monica, Lecusay, Robert & Alnervik, Karin (2018). Undervisning i förskolan: Holistisk förskoledidaktik byggd på lek och utforskande. *Utbildning & Demokrati* 2018, 27(1), 9–32.
- Nordin-Hultman, Elisabeth (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande*. Stockholm: Liber.
- Palmér, Anna (2012). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan – pedagogisk dokumentation*. Stockholm: Skolverket.
- Persson, Sven & Riddersporre, Bim (2010). Inledning. I Bim Riddersporre & Sven Persson (Red). *Utbildningsvetenskap för förskolan*. (s. 11–17). Lund: Natur & Kultur.
- Persson, Sven (2014). Vad vill förskolan med barnet? Malmö: Malmö Universitet.
- Persson, Sven (2017). Förskolans janusansikte. I Bim Riddersporre & Sven Persson (Red). *Utbildningsvetenskap för förskola* (s. 65–88). Andra upplagan. Stockholm: Natur & Kultur.
- Pramling, Nicklas, Doverborg, Elisabeth & Pramling Samuelsson, Ingrid (2017). Re-metaphorizing teaching and learning in early childhood education beyond the instruction – social fostering divide. Ringsmose, Charlotte & Kragh Müller, Grethe (Red). *The Nordic social pedagogical approach to early years learning* (s. 205–218). New York: Springer.
- Repstad, Pål (2007). *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Sæbbe, Per-Einar & Pramling Samuelsson, Ingrid (2017). Hvordan underviser barnehagelærere? Eller gjør de ikke det i barnehagen? *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 14(7), 1–15.
- Scherp, Hans-Åke & Scherp, Gun-Britt (2016). *Kvalitetsarbete och analys – för lärande i skola och förskola*. Lund: Studentlitteratur AB.
- SFS (2010:800). *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sheridan, Sonja, Sandberg, Anette & Williams, Pia. (2015). *Förskollärarkompetens i förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Sheridan, Sonja & Williams, Pia (2018). Sammanfattning och slutsatser. I Sonja Sheridan & Pia Williams (Red). *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt*. (s. 6–13). Stockholm: Skolverket.
- SKOLFS (2018:50). *Förordning om ny läroplan för förskolan. Statens skolverks författningsordning*. Stockholm: Skolverket.

- Skolinspektionen (2017). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2008). *Tio år efter förskolereformen. Nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan. Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan. Reviderad 2016*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2017:783). *Redovisning av plan för genomförandet av regeringsuppdraget om en översyn av läroplanen för förskolan*. Dnr 2017:783. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2018:50). *Statens skolverks författningssamling. Förordning om läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skånfors, Lovisa (2013): *Barns sociala vardagsliv i förskolan*. Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap. (Doktorsavhandling). Karlstad: Karlstad University Studies.
- Socialstyrelsen (1987). *Pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Sofu, Efstratia & Tsafos, Vassilios (2009). Preschool Teachers' Understandings of the National Preschool Curriculum in Greece. *Early Childhood Education* 37, 411-420.
- SOU (1972:26). *Förskolan del 1. Betänkande angivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- SOU (1972:27). *Förskolan del 2. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- SOU. (1997:157). *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan: Slutbetänkande av Barnomsorg och Skolakommittén*. Skolverket: Stockholm.
- SOU (1981:25). *Bra daghem för små barn. Betänkande från familjestödsutredningen*.
- Sundberg, Daniel (2007). *Läroplansteori efter den språkliga vändningen – Några ansatser inom den samtida svenska pedagogiska och didaktiska teorbildningen*. Paper presenterat på Konferens Läroplansteori, Örebro 7–8 sept., 2007.
- Säfström, Carl-Anders (2011). Förord. I Gert Biesta (Red). *God utbildning i mätningens tidevarv* (s. 8–10). Stockholm: Liber AB.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.

- Säljö, Roger (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag.
- Säljö, Roger (2011). Kontext och mänskliga samspel. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande. *Utbildning & Demokrati*, 20(3), 67–82.
- Säljö, Roger (2015). *Lärande – en introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Tallberg Broman, Ingegerd (1995). *Barns uppfostran, vård och undervisning – familjens eller samhällets ansvar? Pedagogiska uppsatser 1995:31*. Lund: Lunds Universitet, Pedagogiska institutionen.
- Tallberg, Broman, Ingegerd (2010). Svensk förskola – ett kvalitetsbegrepp. I Bim Riddarsporre & Sven Persson (Red). *Utbildningsvetenskap för förskola*. (s. 21–38) Stockholm: Natur & Kultur.
- Thagaard, Tove (2004). *Systematik og inlevelse. En indføring i kvalitativ metode*. Köpenhamn: Akademisk Förlag.
- Thomsson, Heléne (2010) *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Törner, Agneta (2017). *Vi kan inte bara utgå från barnens intresse. Pedagogernas guidning av barns intresse i förhållande till förskolans målstyrning*. (licentiatuppsats). Borås: Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande.
- Utbildningsdepartementet (2010). *Promemoria - Förskola i utveckling – bakgrund till ändringar i förskolans läroplan*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Utbildningsdepartementet (2015). *Förskolan i politiken – om intentioner och beslut bakom den svenska förskolans framväxt*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Utbildningsdepartementet (2017). *Uppdrag om en översyn av läroplanen för förskolan*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Van der Heijden, Kees (2005). *Scenarios. The art of strategic conversation*. 2nd Edition. United kingdom: John Wiley & Sons Inc
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2016). Spår av transformativ bedömning i multimedial dokumentation. I Gunnar Åsén (Red). *Utvärdering och pedagogisk bedömning i förskolan*. (s. 51-70). Stockholm. Liber
- Vallberg Roth, Ann-Christine, Holmberg, Ylva, Stensson, Catrin & Tallberg Broman (2018). *Undervisning och sambeslutsbedömning i förskolan: Förskollärares och chefsers skriftliga beskrivningar år 2016*. Malmö: Malmö Universitet.

- Vallberg Roth, Ann-Christine, Aasa, Sverker, Ekberg, Jan-Eric, Holmberg, Ylva, Sjöström, Jesper, Stensson, Catrine (2018). *Vad kan känneteckna undervisning och sambedömning i förskola? Förskollärares och chefer/rektors skriftliga beskrivningar år 2018*. Malmö: Malmö Universitet.
- Virtanen, Malin (2018). *Förskolans dokumentations- och bedömningspraktik. En diskursanalys av förskollärares gemensamma tal om dokumentation och bedömning*. (Licentiatuppsats: Kalmar: Institutionen för pedagogik, Linnaeus University.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningsed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wilkinson, Lawrence (1995). *How to build scenarios*. Wired Special edition.
- Williams, Pia, Sheridan, Sonja & Pramling Samuelsson, Ingrid (2000). *Barns samlärande – En forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Åsén, Gunnar & Vallberg Roth, Ann-Christine (2012). *Utvärdering i förskolan – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådet rapportserie. Stockholm: Vetenskapsrådet.

BILAGA

Till vårdnadshavare med barn
på förskolan _____

Jag heter Paulina Narkaj Adolfsson och går en forskarutbildning i pedagogik på Malmö högskola, 50 %. De andra 50 % arbetar jag som förskoleutvecklare i Ängelholms kommun. I forskarutbildningen ingår det att göra en forskningsstudie. Under våren kommer en studie att genomföras på ert barns förskoleavdelning. Studien kommer att ske i form av att jag deltar i personalens samtal och där dokumentationer från verksamheten utgör underlag för dessa samtal.

För att kunna genomföra studien hoppas jag att ni ställer er positiva till att dokumentationer från verksamheten används som underlag för personalens samtal. Dokumentationerna kommer endast bilda underlag för samtalen om hur personalen agerar och gör verksamhet. Förskolans namn, personal och barn som nämns kommer att anonymiseras. Skulle ni ändå inte vilja att ert barn finns med på någon av dokumentationerna så meddela personalen detta och det kommer att beaktas.

Har ni frågor och funderingar kring studien är ni välkomna att höra av er till mig på mail: [REDACTED] eller på telefon [REDACTED].

Med vänlig hälsning
Paulina Narkaj Adolfsson
Forskarskolan: FoRFa

Malmö Studies in Educational Sciences: Licentiate Dissertation Series

Licentiate Dissertations in Education

Editor: Lena Holmberg (until April 4, 2007)

Editor: Feiwei Kupferberg (from April 5, 2007)

Editor: Claes Nilholm (from January 1, 2014)

&

Licentiate Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish

Editor: Bengt Linnér (until June 30, 2008)

Editor: Johan Elmfeldt (from July 1, 2008)

Editor: Cecilia Olsson Jers (from June 1, 2011)

1. Öhman-Gullberg, Lisa: Movere. Att sätta kunskap i rörelse. 2006.
2. Lutz, Kristian: Konstruktionen av det avvikande förskolebarnet. 2006.
3. Horck, Jan: A mixed crew complement. 2006.
4. Economou, Catarina: Gymnasieämnet Svenska som andraspråk – behövs det? 2007.
5. Christensen, Jonas. Företagsekonomi och ekonomiska studier i Litauen. Om ett universitetsämnes konstituering. 2007.
6. Schenker, Katarina. Perspektiv på ökad tillgänglighet inom högre utbildning – med hjälp av digitala verktyg. 2007.
7. Holmgren, Barbro. Svensklärares arbete. Om villkor för gymnasieskolans svenskämne. 2008.
8. Hansson, Fredrik: Tala om text. Om gymnasieelevers metaspråk i gruppsamtal. 2008.
9. Amhag, Lisbeth. Potentialen och rösterna i nätbaserade dialoger. Dialogiska och medierande redskap för lärande. 2009.
10. Jonasson, Kalle. Klungan och barndomens sociala rum – Socialt gränsarbete och figurationer i rastfotbollen. 2010.
11. Welwert, Gunnilla. "Bilderna påminner mig om mig själv". En studie om ungdomar och deras bilder i två olika miljöer. 2010.
12. Dahl, Christoffer. Ett annorlunda brus. Ett läromedels litteraturförmedling i spänningsfältet mellan tradition och förnyelse. 2010.
13. Lundström, Mats. Vetenskap eller pseudovetenskap? En studie om elevers uppfattningar om naturvetenskap, pseudovetenskap och tillförlitlighet. 2010.
14. Lansheim, Birgitta. Förståelser av uppdraget specialpedagog. Blivande och nyblivna specialpedagogers yrkeslivsberättelser. 2010.
15. Kouns, Maria. Inga IG i Kemi A! En språkdidaktisk studie av en kemilärares undervisningsstrategier i en gymnasieklass med elever med svenska som andra språk. 2010.
16. Skans, Anders. En flerspråkig förskolas didaktik i praktiken. 2011.

17. Lelinge, Balli. Klassråd – ett socialt rum för demokrati och utbildning. Om skola och barndom i förändring. 2011.
18. Bringéus, Eva. När känslorna får styra. Om litteraturläsning i en mångkulturell gymnasieklass. 2011.
19. Källström, Lisa. Berättelser om en röd stuga. Föreställningar om en idyll ur ett svenskdidaktiskt perspektiv. 2011.
20. Magnusson, Petra. Läsning i ny tid. Pappersburen skrift i ett multimodalt perspektiv. 2011.
21. Westlund, Kristina. Pedagogers arbete med förskolebarns inflytande. 2011.
22. Thörnqvist, Petter. Heder på schemat. En didaktisk studie av hederskultur i svensk ungdomslitteratur. 2011.
23. Waltå Lilja, Katrin. Läroböcker i svenska? En studie av ett läromedel för yrkesförberedande gymnasieprogram och dess modelläsare. 2011.
24. Söderling, Maria. Att sätta erfarenheter i rörelse. En undersökning av hur elever i år 7 läser film och hur svenskundervisningen kan förvalta deras film läsning. 2011.
25. Sjögren, Stella. Att säga tulipanaros... Svensklärares arbete och lärarutbildningens relevans för arbetet som svensklärare sett ur ett professionsperspektiv. 2012.
26. Thelander, Maria. Om fostran i förskoleklass. 2012.
27. Malmström, Martin. Tillbaka till texten. Derivativt skrivande i en svensk gymnasieklass. 2012.
28. Andersson, Helena. En bro mellan högstadiet och gymnasieskolans nationella program. Elever med erfarenheter av det individuella programmet berättar. 2013.
29. Delacour, Laurence. Didaktiska kontrakt i förskolepraktik. Förskollärares transformering av matematiska mål i ett läroplansdidaktiskt perspektiv. 2013.
30. Ljunggren, Åsa. Erbjudanden till kommunikation i en flerspråkig förskola. Fria och riktade handlingsområden. 2013.
31. Svensson, Petra. Elever med utländsk bakgrund berättar. Möjligheter att lära matematik. 2014.
32. Sjunnesson, Helena. Bedömning av läsförståelse – och sen då? Pedagogers meningsskapande i en kommun-övergripande bedömningsprocess. 2014.
33. Dahl, Jonas. The problem-solving citizen. 2014.
34. Lembrér, Dorota. Towards an understanding of how the swedish preschool constructs mathematics. Children being and becoming mathematicians. 2014.
35. Berkhuizen, Carina. Deyngstabarnens möjligheter till samspel på förskolegården. 2014.
36. Wester, Richard. Matematikundervisning utifrån ett elevperspektiv. 2015.
37. Lindgren, Therese. Bland dokumentationer, reflektioner och teoretiska visioner. Idéer och diskurser om hur barn skapar mening i förskolan. 2015.
38. Öhrfelt Sjöstrand, Magdalena. Barn i natur och natur i barn. En diskursanalys av texter om utomhuspedagogik och utförskola. 2015.

39. Sundman Marknäs, Anna. Betygssättning i grundskolans svenskämne. 2015.
40. Sjöblom, Marie. Promoting student-to-student interactions in mathematics. A study in a multilingual upper secondary classroom. 2015.
41. Thorshag, Kristina. Barns teknikskapande - en studie av bygg- och konstruktionslek i förskolan. 2019.
42. Lindgren, Ann-Charlotte. Med uppdrag att dokumentera de yngsta barnens lärande. En verksamhetsteoretisk analys av förskolors dokumentation. 2020.
43. Adolfsson Narkaj, Paulina. Att balansera pedagogiska positioner i förskolans undervisning. En fallstudie om hur förskolepersonal hanterar pedagogiska dilemman. 2020.

ISBN 978-91-7877-161-5 (print)

ISBN 978-91-7877-162-2 (pdf)

ISSN 1653-6037

MALMÖ UNIVERSITY
205 06 MALMÖ, SWEDEN
WWW.MAU.SE