



Ledarskap i förskolan

svårigheter och möjligheter

Namn: Madeleine Brodin Olsson
Program: Utbildningsledarskap



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: PDAU61 VT17
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2017
Handledare: Ann-Charlotte Mårdsjö Olsson/ Nils Hammarén
Examinator: Sofie Gustafsson
Kod: VT17 IPS PDAU61:4

Nyckelord: ledarskap, förskola, hermeneutik, fokusgruppintervju, förförståelse, förståelse, helhet

Abstract

Föreliggande studie har studerat, kartlagt och tolkat; 1. Olika förståelser för begreppet ledarskap som förskollärare ger uttryck för. 2. Hur ledarskap blir synligt i relation till förskollärares arbete med undervisning och lärande i förskolan. Metoderna i studien är fokusgruppintervjuer och individuella intervjuer och hermeneutiken är den ansats som jag har valt att använda för att tolka det empiriska materialet. Studiens resultat visar att respondenterna ser en förskollärares ledarskap i sin helhet som en förutsättning för barns lärande och utveckling i förskolan. Vidare uttrycker respondenterna att det finns olika förståelse för ledarskap och hur de olika delarna i ledarskapet kan användas medvetet i arbetet med barn och kollegor. Det framkommer också i resultatet att respondenterna beskriver att ett ledarskap i relation till kollegor är svårare att utöva än ledarskap i relation till barngruppen vilket respondenterna beskriver som problematiskt. Vidare uttrycker respondenterna hur ett ledarskap blir synligt i vilka möjligheter *varje* barn ges för att lära och utvecklas. Ett medvetet ledarskap ligger till grund för både hur verksamheten planeras, genomförs och utvärderas samt vid varje möte mellan barn och förskollärare i vardagen. Fortsatt forskning inom detta ämne borde prioriteras då respondenterna uttrycker ett behov av kunskap och ökad handlingskompetens i form av verktyg för att kunna ta sig an det förändrade uppdraget som förskollärare fick när förskolans läroplan reviderades 2010 (Skolverket, 2016).

Förord

Föreliggande magisteruppsats är skriven under 2016 samt våren 2017 vid Göteborgs universitet, Utbildningsvetenskapliga fakulteten. Ämnet i uppsatsen är ledarskap i förskolan och uppsatsen är en obligatorisk del av masterprogrammet i utbildningsledarskap på institutionen för pedagogik och specialpedagogik (IPS). Jag vill tacka alla respondenter som medverkade i intervjuer och på så sätt delade med sig av sina kunskaper, reflektioner, tankar och erfarenheter kring ledarskap i relation till arbetet i förskolan. Tack även till andra medverkande som gjorde min studie möjlig samt varit intresserade genom hela processen. Jag vill också tacka mina handledare Ann-Charlotte Mårdsjö Olsson och Nils Hammarén för ert stöd och engagemang och som inspirerat mig att fortsätta att fördjupa mig i materialet genom att hela tiden ställa nya frågor vilket gjorde att processen med att skriva denna uppsats blivit mycket lärorik för mig.

Göteborg mars 2017

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar	1
2 Förskollärarens relation till ledarskap historiskt	3
3. Tidigare forskning.....	6
3.1 Yrkesroll.....	6
3.2 Ledarskap i litteraturen	12
3.3 Fyra perspektiv på ledarskap	16
4. En hermeneutisk utgångspunkt	20
4.1 Hermeneutik	20
4.2 Förförståelse och förståelse	21
4.3 Del och helhet	21
4.4 Förmedlingsproblemet	22
4.5 Metaforer	23
5. Metod: intervjuer och fokusgrupper utifrån ett hermeneutiskt perspektiv.....	24
5.1 Hermeneutiska perspektivet i studien.....	24
5.2 Urval	25
5.3 Insamling av data	26
5.3.1 Val av metod	26
5.3.2 Tematisering och planering	27
5.3.3 Kartläggning – underlag för fokusintervjufrågor.....	28
5.3.4 Intervjuer	29
5.4 Metoddiskussion	30
5.4.1 Fokusgruppintervju	30
5.4.2 Individuell intervju	31
5.5 Tolkningsprocess	31
5.5.1 Fas 1 – Fokusgruppintervjuerna – en del av helheten	32
5.5.2 Fas 2 – förförståelse-förståelse.....	33
5.5.3 Fas 3 – delar och helhet.....	33
5.5.4 Fas 4 – Ny förståelse	34
5.6 Etiska principer	34
5.6.1 Informationskrav.....	34
5.6.2 Samtyckeskrav.....	34

5.6.3	Nyttjandekrav	35
5.6.4	Konfidentialitetskrav	36
5.7	Studiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	36
5.7.1	Validitet.....	37
5.7.2	Generaliserbarhet.....	38
6.	Resultat.....	40
6.1	Resultat del 1 – fokusgruppintervjuer.....	41
6.1.1	Ledarstil.....	41
6.1.2	Den demokratiska ledarstilen.....	43
6.1.3	Ansvar	45
6.1.4	Personlig/professionell	47
6.1.5	Kollegialt arbete.....	48
6.1.6	Då och nu	51
6.2	Resultat del 2 – individuella intervjuer	54
6.2.1	Ledarskap i arbetet med barnen.....	54
6.2.2	Ledarskap i relation till kollegor.....	57
6.2.3	Svårigheter samt utvecklingsområden	58
6.2.4	Sammanfattning	60
7	Diskussion	63
7.1	Hermeneutiken som ansats	63
7.2	Vilka förståelser för innebörden av begreppet ledarskap ger förskollärare uttryck för?.....	65
7.3	Hur ger förskollärare uttryck för att ledarskapet blir synligt i relation till arbetet med undervisning och lärande i förskolan?	70
7.4	Forskarens förförståelse och slutsatser av studiens resultat.....	73
7.5	Fortsatt forskning	73
	Referenslista.....	74
	Bilagor.....	77
	Bilaga 1 frågor till kartläggning	77
	Bilaga 2 Intervjufrågor - fokusgrupp intervju.....	80
	Bilaga 3 intervjufrågor - individuella intervjuer	81

1. Inledning

När förskolans läroplan Lpfö 98 (Skolverket, 2016) reviderades första gången 2010 innebar bland annat förändringarna att ansvarsfördelningen i förskolan ändrades till att förskolläraren gavs ansvaret för verksamhetens utveckling. Regeringens övergripande syfte med förändringarna i läroplanen var att alla förskolor i Sverige skall erbjuda barnen en verksamhet med likvärdig kvalitet (Lärarnas nyheter, 2011). Detta innebar en förändring i förskolans kontext från att tidigare ha varit ett arbetslag som gemensamt planerar, genomför och utvärderar verksamheten till att arbetsuppgifter och ansvar är knutet till utbildning och profession. Förskolläraren måste nu träda fram i arbetet och leda arbetslaget.

Min förförståelse i ämnet som behandlas i den aktuella studien kommer av att jag arbetat som förskollärare sedan 1995 och upplevt förändringen av både förskolan och förskollärarens uppdrag. Min förståelse är att många förskollärare idag befinner sig i ett läge där situationen känns otydlig och där många upplever att de saknar verktyg för att omsätta ökat fokus på undervisning och utbildning, barns delaktighet och inflytande, med en helhetssyn där lek, lärande, omsorg och utveckling bildar en helhet. Samtidig som denna förvirring råder inför uppdraget förväntas förskolläraren ta ett steg fram och utöva ett ledarskap i relation till kollegor.

Mina frågor och funderingar kring ledarskap i förskolan genererade i studiens syfte där kunskapsintresset ligger i att undersöka begreppet ledarskap och hur ledarskapet gestaltas enligt förskollärarna i verksamheten. För att genomföra studien har jag använt mig av kvalitativa metoder. Metoder för insamlande av data har varit tre fokusgruppintervjuer och tre individuella intervjuer. För att tolka och förstå materialet har inspiration hämtats från hermeneutiken.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur begreppet ledarskap beskrivs av förskollärare. Studien fokuserar på tre typer av ledarskap inom förskolan, ledarskap i relation till kollegorna och ledarskap i relation till barnen på förskolan samt hur förskollärare ger uttryck för att ledarskap gestaltas i relation till arbetet med undervisning och lärande.

Två frågeställningar används för att besvara syftet:

1. Vilka förståelser för innebörden av begreppet ledarskap ger förskollärare uttryck för?
2. Hur ger förskollärare uttryck för att ledarskap blir synligt i relation till arbetet med undervisning och lärande i förskolan?

2 Förskollärarens relation till ledarskap historiskt

I detta kapitel kommer en bakgrund till förskollärarens förändrade yrkesroll att beskrivas i form av ett historiskt perspektiv där läroplanens tillkommande samt revideringar ligger till grund.

Sveriges Förskollärares Riksförbund (SFR) bildades år 1955 och Svenska Facklärarförbundet (SFL) år 1956, de har tillsammans arbetat för att förbättra verksamheten för de barn som vistades i barnhem eller barnträdgård och villkoren för de som arbetade där som titulerades barnträdgårdslärarinnor. Detta arbete utmynnade i början av 80-talet i en önskan om att förskolan skulle ses som ett första steg i ett barns utbildning med en nationell läroplan som utgångspunkt, men det skulle dröja ända till 1996 innan frågan togs med i den nya regeringsförklaringen.

Förskollärarens ansvar och uppdrag har genom åren förändrats och Eriksson (2015, sid 8-12) har undersökt detta ämne genom att analysera policytexter som rör förskollärarens uppdrag och ansvar. Eriksson har sett att diskursen varierat historiskt och detta inbegriper både hur utbildningen, regeringen samt förskollärarkåren sett på hur förskolläraren skall planera och leda den pedagogiska verksamheten. Vissa tidsperioder har förskolläraren fått ta ett större ansvar i syfte att höja kvalitén i verksamheten, men andra tidsperioder har detta syfte underordnats andra intressen från politiskt, arbetsmarknads eller familjepolitiskt håll. Eriksson (2015, sid 13-15) hävdar att den största begränsningen av förskollärarnas autonomi skedde på 1970-talet då texten i *Barnstugeutredningen* påtalar vikten av förskollärare i verksamheten och dess yrkeskompetens men samtidigt likställer denna kunskap med barnskötarnas personliga förmågor och deras praktiska kunnande. Detta ledde till en diskurs på förskolan då förskollären förväntades samtala med övriga i arbetslaget om hur arbetsuppgifter samt ansvar skulle fördelas demokratiskt och jämlikt. Detta förstärks enligt Eriksson när Socialstyrelsen ger ut *Pedagogiskt program för förskolan* där tanken om arbetslaget lyfts fram och där alla som ingår i arbetslaget bär ansvaret för den pedagogiska verksamheten, som enligt beskrivningen skall utformas utifrån erfarenheter, personliga kunskaper och generell teoretisk kunskap (Eriksson 2015, sid 13-15).

Under 1990-talet riktas fokus mot verksamhetens kvalitet och personalens kompetens baserad på utbildning, vilket enligt Eriksson (a.a) ledde till att dåvarande statsministern Göran Perssons regering tillsatte flera kommittéer för en översyn av skollagen samt i förarbetet av ett

måldokument för förskolan. Arbetet utmynnade i en förändring i skollagen där förskollärare gavs rätten att undervisa i förskoleklass vilket gjorde att undervisningsbegreppet sammanfördes med yrkeskåren förskollärare. Eriksson (2015, sid 17) beskriver innehållet i de betänkande som ligger till grund för Lpfö98, *Växa i lärande: Förslag till läroplan för barn och unga 6-16 år* samt *Att erövra omvärlden: förslag till läroplan för förskolan: slutbetänkande*, där skillnaden på det gemensamma ansvar som gäller arbetslaget och förskollärarens ansvar tydliggörs. I texterna finns en önskan om att förskollärarens ansvar för den pedagogiska verksamheten explicit skall skrivas fram och att ansvar skall fördelas i relation till yrkesgruppens kunskap baserad på profession vilket när det presenteras, möter kritik från fackliga organisationer som företrädde barnskötarna. När regeringen är färdig med sin proposition har detta inte tagits i beaktande utan det står i texten att arbetslaget skall ta ansvar för den pedagogiska verksamheten (Lärarnas Historia, 2014). Eriksson (2015, sid 16-17) menar att det ledde till att Läroplanen för förskolan, Lpfö98 innehåller oklara instruktioner kring vad som förväntas av förskollärare.

Eriksson beskriver vidare hur regeringen sedan ändrade sin inställning och såg förskollärarna som en tillgång i syftet att höja kvalitén på verksamheten och på så sätt bidra till förbättrade resultat i skolan som leder till ökad konkurrenskraft internationellt. Detta ledde till kravet på en legitimation för yrket samt till den reviderade läroplanen som nämndes inledningsvis och som började gälla 2011 (Eriksson, 2015, sid 18-27). Den reviderade läroplanen Lpfö98 (Skolverket, 2010) innehåller två helt nya kapitel; där det ena handlar om uppföljning, utvärdering och utveckling och det andra förtydligar förskolechefens ansvar. Målen kring naturvetenskap och teknik, matematik samt språk och kommunikation har reviderats och utvecklats. Målen i den reviderade läroplanen har blivit fler och utvecklats och de bygger på den svenska förskolans syn på lek, lärande, omsorg och utveckling som en helhet, som internationellt beskrivs som den svenska modellen med begreppet "edu-care". I den nya läroplanen läggs stor vikt vid kommunikativa förmågor och det genomsyrar alla mål (Skolinspektionen, 2012, sid 9-10). Läroplanen har nu också en tydligare adressat, det står vad som är förskollärarens ansvar och vad som är arbetslagets ansvar, Eriksson (2015, sid 21) beskriver hur detta genomgripande syns i hela läroplanen men den största förändringen gäller området *utveckling och lärande* där merparten av målen överförts från att ha varit arbetslagets ansvar till att nu ligga under förskollärarens ansvar. Förskolans läroplan har reviderats ytterligare Lpfö98 (Skolverket, 2016) och då var det övergången mellan förskola och

förskoleklass som tydliggjordes samt att information om innehållet i barnens utbildning skall föras över mellan de olika skolformerna.

I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2016) är formuleringen följande:

Riktlinjer för personalen i förskolan anger dels förskollärares ansvar för att arbetet sker i enlighet med målen i läroplanen, dels det ansvar som vilar på var och en i arbetslaget i förskolan. Alla som arbetar i förskolan ska följa de normer och värden som anges i förskolans läroplan och bidra till att förskolans uppdrag genomförs. (Skolverket, 2016, sid 8)

Ovanstående text ger uttryck för att förskollärarens förväntas vara väl insatt i läroplanen och ta ansvar för att planering, genomförande och utvärdering av verksamheten sker i riktning mot de mål som är framskrivna i läroplanen. Förskolläraren måste dels ha kunskap om målen samt dels kunna förklara för andra yrkesgrupper i arbetslaget vad målen innebär konkret och hur arbetet i förskolan skall bedrivas.

3. Tidigare forskning

Detta kapitel är indelat i tre delar med lika många underrubriker. Inledningsvis i kapitlet redogörs för tidigare forskning om förskollärarens profession och yrkesroll. I den andra delen av kapitlet presenteras ett avsnitt med forskning och litteratur om ledarskap och hur den som skall leda tillägnar sig kunskaper och förmågor för att kunna utöva ett ledarskap. Slutligen presenteras fyra olika perspektiv som kan användas för att förklara och förstå olika sätt att leda och sätt att se på verksamheten som grund för det ledarskap som kan användas. Den forskning och litteratur som presenteras i de tre olika avsnitten har valts med utgångspunkten att den behandlar förskolans och skolans kontext eller ledarskap på ett sätt som går att applicera på detta. Forskningsfältet som behandlar ledarskap i förskolan är förhållandevis smalt vilket gjorde att även forskning kring yrkesprofession har tagits med därför att dessa två delar anses i föreliggande studie påverka varandra. Teorier om ledarskap har valts utifrån att det skall kunna relateras till hur ett ledarskap utvecklas och vilka verktyg som går att använda samt en beskrivning på några olika sätt att utöva ett ledarskap på. Urvalet har gjorts för att de teoretiska begreppen skall kunna användas för att tolka och förstå materialet.

3.1 Yrkesroll

Förskolläraryrket är i förändring och de krav som ställdes på en förskollärare för 10 år sedan är inte de samma som de som ställs idag. Samhället ser inte längre förskolan explicit som en förvaringsplats där barnen skall leka och ha roligt medan föräldrarna är på jobbet utan förskolan ses som en egen skolform där barnen skall lära sig olika kompetenser och inhämta kunskap. Det ökade fokus på lärande och föräldrarnas vilja att vara delaktiga i verksamheten ställer nya krav på personalen i förskolan samtidigt som den reviderade läroplanen tydligt fastställer att det är förskolläraren som har ansvaret för att verksamheten bedrivs enligt läroplanen. Vilka kompetenser behöver då en förskollärare som skall arbeta i framtidens förskola?

Sheridan, Sandberg, Williams och Vuorinen (2011, sid 415-437) har undersökt detta genom olika delstudier. Förskollärare, förskolechefer, föräldrar och studenter har intervjuats, svarat på enkäter och observerats för att forskarna skulle inhämta kunskap om vilka kompetenser som är viktiga för förskollärare och vad kompetenserna innebär. De presenterar kompetenserna som deltagarna lyfte fram i tre olika dimensioner;

1. *Kunnande om vad och varför*, handlar om att förskolläraren behöver ha en god kunskap om innehåll vilket kräver en kontinuerlig kompetensutveckling, en pedagogisk medvetenhet där lek och lärande integreras samt förmåga till kritisk reflektion.

2. *Kunnande om hur*, består av förskollärarens förmåga att organisera och leda verksamheten.

3. *Interaktiva och relationella kompetenser*, betyder förskollärarens sociala och kommunikativa förmåga.

Studiens resultat visar att förskollärarnas ledarskap är demokratiskt och situationsbundet där de utgår från ett här-och-nu-perspektiv varefter situationer uppstår. Förskollärarens ledarskap både i barngrupp och bland kollegor innebär många samtal och diskussioner där förskolläraren får argumentera för sina synpunkter. Några av förskollärarna uppger att de inte vill ta ledarrollen eftersom de inte känner sig bekväma i situationen. Majoriteten ser sig som ledare i barngruppen och då främst genom att vara en förebild samt genom att bedriva ett ledarskap som innebär att lyssna och förstå andras perspektiv. Gemensamma mål för verksamheten är något som lyfts fram då detta ger en tydlighet, dock visar analysen av intervjuerna att det ibland är viktigare att komma överens med sina kollegor än att uppnå förutbestämda mål och visioner (Sheridan et al, 2011, sid 415-437).

Jónsdóttir och Coleman (2014, sid 210-225) gjorde en liknande studie på Island där de genom fokusgruppintervjuer ville undersöka förskollärares syn på sig själva och sin profession och vad som påverkade deras yrkesutövning. De intervjuade grupper som bestod av förskolechefer, förskollärare, barnskötare samt föräldrar och även politiskt ansvariga. Resultaten som de presenterar stödjer i vissa delar de resultat som Sheridan et al (2011, sid 415-437) kom fram till, det vill säga att förskollärare har en otydlig syn på sig själva och sitt ledarskap. Jónsdóttir och Coleman (2014, sid 210-225) beskriver hur barnskötarna i intervjuerna ser sina kunskaper som jämbördiga förskollärarnas och att förskollärarna inte heller uttrycker någon tydlig skillnad. Denna svaga bild av sig själva som experter med akademiska kunskaper gör enligt Jónsdóttir och Coleman (a.a) att förskollärarnas profession förblir svag på Island och de påtalar att internationell forskning visar samma resultat även i andra delar av världen. Forskarna ser i sina resultat att förskollärarna är uppdelade i två grupper, där den ena gruppen ser som sin största uppgift att värna om barnens lyckliga och kravlösa barndom där förskollärarnas uppgift är att visa omsorg och ha en stöttande roll medan den andra gruppen ser förskolan som början på barnens utbildning där förskollärarna i första hand är lärare och inte förmedlare av omsorg. I studien kopplas resultaten till att

förskolläraryrket präglas av att större delen av yrkeskåren består av kvinnor vilket kan göra att de anammar en mer omhändertagande roll i barngruppen. Vidare visar studien att förskollärarna bedriver ett ledarskap i verksamheten som är distribuerat och bygger på starka relationer i arbetslaget där fokus ligger på att alla skall känna sig delaktiga. Forskarna argumenterar för att förskollärarna måste ta en synligare roll i barnens lärande, både på arbetsplatsen och i samhället. Förskollärarna måste se nyttan av ett ledarskap som både är distribuerat och hierarkiskt för att kunna bedriva ett ledarskap både i barngrupp och bland de vuxna på förskolan (Jónsdóttir & Coleman, 2014). Båda ovanstående studier väcker viktiga frågor och funderingar, främst eftersom både Island och Sverige är nordiska länder med liknande skolpolitik och utbyggnad av barnomsorgen.

Att synen på ledarskapet påverkas av vilket kön som man tillhör stöder Scheins (2007, sid 6-18) studier som har följt kvinnors förhållande till ledarskap under 30 år. Hon beskriver att utvecklingen går långsamt och det ser väldigt olika ut i världen. Schein (a.a) beskriver att hon i sina studier sett hur ledarskap är starkt knutet till kön och inte till de förmågor som ledarskapet kräver. Hon ser att kvinnors syn på sin egen förmåga att leda och kunna ta ansvar har utvecklats globalt medan studier bland manliga studenter som gick utbildningar kopplade till ledarskap visade på hur kopplingen mellan *ledarskap* och det *manliga* könet snarare hade stärkts. Schein (a.a) vill lyfta problematiken med den stereotypa synen på förhållandet mellan ledare och manligt kön vilken hon menar innebär en barriär i kvinnors möjligheter att kunna bryta ny mark på den globala arbetsmarknaden. Detta gör att kvinnors tro på sin förmåga blir svag och oron att ”inte ha vad som krävs” gör att de hellre tar en roll i skymundan för att vara på den säkra sidan. Schein (a.a) beskriver hur normen för hur en ledare skall arbeta med långa arbetsdagar och sena kvällar också utesluter kvinnor med ett familjeansvar att bli ledare. Schein (a.a) förklarar vidare att det blir svårt för kvinnor att få andra att förstå deras kunskap och profession om de inte själva värderar sin kompetens högt. Detta stödjer både Sheridan et al (2011, sid 415-437) och Jónsdóttir och Colemans (2014, sid 210-225) resultat där de belyser problematiken i hur förskollärarnas tilltro till sin förmåga att leda är svag. Enligt dessa studier bygger kvinnors ledarskap på att samtala och förankra sina beslut i arbetslaget med vad jag tolkar som en betoning på personlig relation istället för profession och kunskap.

Att relationen i arbetslaget är av största vikt såg även Ho Choi Wa Dora (2005, sid 48-58) i sin studie gjord i Hongkong där landets nedåtgående ekonomi gjorde att staten vidtog flera olika åtgärder för att höja kvalitén i landets skolor men också i förskolorna. En decentralisering av skolsystemet skedde och förskolan fick en läroplan i vilken

förskollärarnas arbetssätt och ledarstil skulle gå från ett auktoritärt ledarskap till en mer samarbetande och deltagande ledarstil. Studien identifierar fyra olika hinder som påverkar förskollärarnas vilja att ta till sig en ny läroplan och utveckla ett nytt arbetssätt.

1. *Värdegrund*, det ”nya” sättet att ge formativ återkoppling skiljer sig starkt från det summativa arbetssätt som förskollärarna är vana vid.
2. *Makt*, genom att arbetssättet skall bli mer kollegialt och aktörer förväntas samarbeta skapas en osäkerhet om maktförhållanden och skiljelinjer som förut var tydliga luckrades upp.
3. *Psykologiska hinder*, vilket beskriver hur förskollärarna känner en ovilja att riskera den sociala relationen till kollegorna när ett nytt arbetssätt kräver att de samtalar och diskuterar hur en läroplan skall tolkas och hur arbetet skall planeras.
4. *Tid*, att sätta sig in i ett nytt system och lära sig att använda det tar både tid och kraft, vilket är svårt att motivera sig till när det gamla systemet känns både lättare att använda samt passar in i den rådande diskursen av synen på lärarens roll.

Ho Choi Wa Dora (2005, sid 48-58) drar slutsatserna att när en förändring i ett utbildningssystem med pedagogiska konsekvenser skall sätts krävs det att pedagoger är involverade. Förskolechefen måste vara ödmjuk inför de sociala relationer och diskurser som finns på arbetsplatsen, vara tydlig med att hen kommer att stötta förskollärarna genom hela processen. Budskapet till förskollärarna måste vara att syftet med förändringen är att höja kvaliteten på barnens lärande på lång sikt och att deras engagemang och kunskap är viktigt för resultatet. Vidare argumenterar han för att ett paradigmskifte sker och att skolans sätt att se på utbildning och lärande skapar en ny agenda för förskollärare där ett distribuerat ledarskap gör att varje medarbetare kan bidra och utöva ett ledarskap. Kontexten där Ho Choi Wa Dora (a.a) studie genomförde sin studie skiljer sig gentemot föregående studier i att förskollärarnas relation verkar vara uppbyggd på profession och kunskapsområde. Ho Choi Wa Doras (a.a) menar att den rådande kulturen måste tas i beaktande när ett nytt system eller läroplan skall implementeras vilket jag kan se stämmer överens med de behov som kommer fram även i föregående studier från olika länder och kontexter. Ho Choi Wa Dora (a.a) argumenterar för att om en implementering skall generera det resultat som efterfrågas behöver processen stötts centralt och även kopplas till aktuell forskning som påvisar att målet är ökad kvalitet i verksamheten. Jämförelse med denna studie kan vara problematisk eftersom kultur och synen

på ett ledarskap troligtvis skiljer sig markant mellan Sverige och Hongkong. Dock är det intressant ur den aspekten att förändringar i skolverksamhet är problematiska och tar tid. Behov av stöttning finns på olika plan i organisationen och de som skall utföra förändringarna, i detta fall lärarna behöver stöd i form av motivation att förändringen känns meningsfull.

En annan form av kunskap och ledarroll vill Rönnerman (2016, sid 56-59) belysa när hon beskriver hur förskollärare bedriver ett ledarskap från ”mitten”. Myndigheten för skolutveckling gav 2005 Göteborgs universitet i uppdrag att genomföra kurser för förskollärare där innehållet i kurserna skulle gå ut på att genomföra ett kvalitetsarbete på förskolan genom aktionsforskning. Aktionsforskning syftar till att förändra och förbättra den egna praktiken genom ett systematiskt arbete. Utgångspunkten är frågor från den egna verksamheten och information samlas in och reflekteras över tillsammans med kollegorna i arbetslaget. Förändringar och lösningar prövas och dokumenteras, resultatet analyseras och tolkas med stöd av aktuell forskning i ämnet vilket ger en ökad kunskap och fördjupad förståelse för den egna praktiken. Denna utbildning som heter Q i förskolan har utbildat många förskollärare genom åren och Rönnerman har följt upp hur 100 stycken av deltagarna som har använt sina kunskaper och om de har lett till någon förändring i deras profession. Resultat visar att hälften av de tillfrågade uppgav att de genom att praktisera sina kunskaper från utbildningen hade erövrat ett ledarskap på förskolan som de använde när de handledde kollegorna för att utveckla verksamheten och öka kvalitén genom kollegialt lärande. Rönnerman, Edwards-Groves och Grotenboer (2015, sid 67-75) kallar dessa ledare för ”middle leaders” och de betonar hur dessa ”mellan-ledare” är positionerade mellan förskolechefen och sina kollegor samtidigt som de arbetar tillsammans med kollegorna och upplever samma praktik och verksamhet. Detta gör att deras ledarskap bygger på vad som *sägs* och vad som *görs*, samtidigt som de *relaterar* det som de samtalar om eller arbetar med till forskning, ställer frågor och problematiserar vilket bidrar till ett kollegialt lärande i hela arbetslaget. Dessa strategier påminner om de kompetenser som Sheridan et al. (2011, sid 415-437) har synliggjort som viktiga komponenter i en förskollärares kunnande i en framtida förskola. Dock menar Rönnerman att en mellan-ledare har ytterligare ett uppdrag vilket gör att de sammanför förskolechefens intentioner och beslut med de tankar och frågor som kan uppstå bland kollegorna i arbetslaget. ”Mellan-ledaren” klarar att göra det tydligt genom att koppla ihop det som har beslutats och skall förändras till den praktik som *både* ”mellan-ledaren” och resten av arbetslaget verkar och arbetar i.

Melker och Ryberg (2012 sid 70-80) vill i sin magisteruppsats belysa förskollärarens strategier för att undervisa i förskolan. De ser i sin studie hur förskollärares undervisning tenderar att fastna i ett "görande" och att undervisningens fokus och mål tappas bort till förmån för barnens intressen. Vidare ser de att förskollärare är mycket otydliga när de skall introducera något för barnen vilket leder till att barnen inte vet vad som skall hända eller vad de skall lära sig. Få förskollärare i Melker och Rybergs (a.a) studie ser nyttan i att använda adekvata begrepp i sin undervisning och är heller inte medvetna om hur de skall använda språket i situationerna i ett lärande syfte utan språket som används är vardagligt och torftigt. Melker och Ryberg (a.a) såg, att på de observerade förskolorna är barnens inflytande och delaktighet mycket stort i aktiviteterna men barnen tenderar att ta över situationen och förskolläraren tar snarare ett steg tillbaka. Författarna saknar förskollärares medvetenhet i att rikta barnens uppmärksamhet mot ett förutbestämt fokus eller mål. Vidare frågar sig Melker och Ryberg (a.a) vad konsekvenserna blir om verksamheten till stor del styrs av barnens intressen och intentioner och vad blir konsekvenserna för förskollärarna som har uppdraget och ansvaret att se till att verksamheten planeras och genomförs, utvärderas och följs upp utefter läroplanens mål och riktlinjer. Doverborg, Pramling och Pramling Samulesson (2013, sid 9) belyser samma oro och förklarar att många förskollärare känner sig förvirrade i och med den reviderade läroplanen där lärandeuppdraget blivit tydligare samtidigt som helhetsperspektivet med omsorg, lek, lärande och utveckling skall behållas. Alltså skall förskolan *både* bevaras och förändras vilket har gett upphov till den osäkerhet som nu verkar råda. Sommer (2012, sid 38-48) resonerar om hur en feltolkning av begreppet "det kompetenta barnet" lett till att flera förskollärare avsat sig sin roll som lärare och förebild för barnen. Han poängterar att vi måste undvika att tänka på barnet som kompetent *eller* inkompetent, barn föds med flera grundkompetenser men dessa kompetenser är inte färdigutvecklade, hade de varit färdiga hade konsekvensen blivit att det inte funnits någon möjlighet för barnet att resten av livet, lära, utveckla och förändra sina kompetenser. Sommer menar att genom livet kommer barnet att tillägna sig nya kompetenser, några kommer barnet att förlora och andra kompetenser kommer att utvecklas och växa. Den vuxna är i regel *merkompetent* och skall enligt Sommer agera som en guide och vägleda barnen i deras lärande. Sommers resonemang stärker Melker och Rybergs (2012, sid 53-78) beskrivning där pedagogen tar ett steg tillbaka och istället för att vara en vägvisare och tydligt beskriva för barnen vad undervisningen skall handla om och dess syfte istället låter barnens intresse visa vägen vilket kan få konsekvenser för barnens möjligheter att utmanas i deras lärande då det behövs en merkompetent pedagog som riktar fokus och låter barnen utvidga sitt kunnande.

3.2 Ledarskap i litteraturen

För att kunna vara en ledare för barnen som utifrån deras behov och intressen riktar deras lärande mot de mål som finns i läroplanen och samtidigt inkludera omsorg och lek behöver förskolläraren förvärva kunskaper och strategier. Ett medvetet ledarskap kräver kunskap över när och hur de olika verktygen skall användas vilket innebär att förskolläraren behöver inhämta teoretisk kunskap, pröva den i praktiken samt reflektera över resultatet, Maltén (2000, sid 62-64) beskriver processen att hitta sin egen ledarstil som tidskrävande och den utgörs av en kombination av praktisk erfarenhet och teoretisk kunskap. Han beskriver ledarskapet som komplext och varierat men kan grovt delas upp i tre kategorier;

1. *Auktoritärt ledarskap* – ett ledarorienterat ledarskap där ledaren fattar alla beslut själv, håller en klar distans mellan sig själv och gruppen samt sällan rådgör med övriga eftersom denne bygger sin tro på sin tro att de andra inte kan och inte klarar av att ta ansvar.
2. Den *demokratiska ledaren* använder ett grupporienterat ledarskap och bjuder in övriga att vara delaktiga i både planering och beslutsprocessen. De övriga förväntas vara aktiva och ta ansvar.
3. *Passivt ledarskap* där förhållningssättet är lite mer ”låt gå” och där gruppen lämnas till att ta egna beslut och ta ansvar. Ledarskapet är otydligt och innebär varken kritik eller beröm.

Maltén (a.a) beskriver vidare hur den auktoritära ledarstilen tillämpades både i skolan och av den stränge fadern i hemmet under 1900-talet, det fanns krav på ordning och reda vilket ibland var en trygghet men det innebar också en rädsla och många gånger en inlärld hjälplöshet. Den alltför hårda ledarstilen blev till slut för mycket för många och ledde till en motreaktion som gjorde att både föräldrar och lärare anammade ”låt gå” ledarstilen där man i sin strävan att vara tillåtande och ”snäll” istället blev otydlig och ostrukturerad vilket gjorde både barn och elever osäkra och passiva. Som en medelväg kan istället det demokratiska ledarskapet väljas och utföras av både lärare och föräldrar, då förmedlas ramar och struktur tydligt och barn och elever uppmuntras att vara delaktiga och ansvarstagande. Läraren talar *med* barnen istället för *till* dem och gruppen ses som en styrka. Den demokratiska ledarstilen kan verka självklar men Maltén (2000, sid 65-66) påpekar att varje situation och grupp kräver

olika ledarstilar, något som han benämner som *situationsanpassat* ledarskap. Detta styrker Sheridan, Sandberg, Williams och Vuorinens (2011, sid 415-437) resultat som visade på hur förskollärarna gör didaktiska val utifrån ett här-och-nu-perspektiv vilket gör att de också blir flexibla i sitt ledarskap då vardagen och barngruppen i förskolan är föränderlig. Arbetssättet kan både ge positiva konsekvenser genom att aktiviteter snabbt kan anpassas utifrån barnens aktuella behov samtidigt som den röda tråden i undervisningen riskerar att försvinna då kravet på flexibilitet kan göra att en planering känns onödig eftersom den ändå oftast förändras in i det sista.

Distribuerat ledarskap är när rektor och lärare delar på ansvar och arbetar tillsammans Liljenberg (2015, sid 99-107) beskriver att denna form av ledarskap har utformats efter att det konstaterats att rektorer som utövat ett starkt hierarkiskt ledarskap inte har lyckats utveckla sina skolor för att nå målen. Hon beskriver att bakgrunden är att övergången från regelstyrning till mål- och resultatstyrning har inneburit fler arbetsuppgifter för rektorerna i form av ekonomiska, administrativa arbetsuppgifter samt en ständig kvalitetssäkring och ett utvecklingsarbete för att säkra måluppfyllelsen. Liljenberg (a.a) räknar upp flera faktorer som främjar ett distribuerat ledarskap:

- En kultur med fokus på lärande, samarbete, förtroende, respekt och öppenhet.
- Att utveckling uppmärksammas och erkänns.
- Att utveckling bygger på deltagande och inte på frivillighet.
- Delad praktik och professionell utveckling.
- Tid och plats för olika möten där olika grupperingar kan träffas i avsaknad av hierarkiska strukturer.

Liljenberg (a.a) redogör för att skollagen betonar att rektor har möjlighet att fördela ansvaret för skolans organisering, personalens professionella utveckling samt det systematiska kvalitetsarbetet. Vidare beskriver Liljenberg (a.a) hur skollagen lyfter fram att rektor skall leda och initiera skolans utvecklingsarbete men också stärka medarbetares vilja att lära och utvecklas. Liljenberg får stöd av Harris (2007, sid 315-325) som lyfter fram ett distribuerat ledarskap till lärarna som en framgångsfaktor för barn och elevers resultat.

Flexibilitet är något som efterfrågas hos de som skall arbeta och delta i samhället och arbetslivet eftersom världen och samhället är i ständig förändring. Människorna som lever där

måste kunna anpassa sina kunskaper och förmågor för att kunna delta i utvecklingen. Sandgren (2009, sid 7-10) beskriver sin bild av framtiden där ledarskapet fördelas på fler människor. Detta menar han beror på globaliseringen och en ökad tillgänglighet av information genom internet. Sandgren (a.a) belyser att detta kräver ett modernt ledarskap då dagens unga medarbetare genom sin skoltid själva tränat på att ta ansvar för planering av mål vilket gör att de inte accepterar den auktoritära ledarstilen. Det som krävs för att kunna bedriva ett ledarskap i den verksamheten är enligt Sandgren;

- ”förståelse för den nya obegränsade världen
- förståelse för vår mänskliga natur, våra drivkrafter och våra beteenden
- att var och en blir en egen strateg, ledare och genomförare
- att vi alla vet hur vi skapar verklig och varaktig förändring” (Sandgren, 2009, sid 7)

Sandgrens beskrivning handlar om en medvetenhet om samhället i stort och det kanske krävs att vi ser på förskolan och dess verksamhet ur ett samhällsperspektiv för att kunna förstå och implementera läroplanen i verksamheten. Bennis (2009, sid 16) belyser liknande fenomen när han berättar om ett framtida förändrat ledarskap och hur tiden då ett företags viktigaste investeringar räknades i antalet fastigheter som företaget ägde för alltid är över och att det i framtiden är medarbetare och deras idéer som räknas som företagets största tillgångar. Bolman och Deal (2012, sid 400-401) problematiserar hur ledarskap betraktas som ett universalmedel med en nästan magisk innebörd och som förväntas vara lösningen på många olika problem i samhället. Författarna ger uttryck för att våra förväntningar på ”den starke ledaren” är att denne arbetar mot mål som gynnar alla och som sträcker sig över egenintresset. Den starke ledaren har egenskapen att få även andra människor att samarbeta och arbeta mot ett gemensamt mål. Sandgren (2009, sid 108) expanderar förståelsens av begreppet ledarskap och använder pyramiden som metafor när han vill inspirera *alla* att skapa en *egen* pyramid och ta kontroll över sitt eget liv. Han betonar dock vikten av att ha kunskap och förståelse för pyramidens alla delar vilken Sandgren (a.a) själv har delat in i tre delar, där basen är *handling*, mellannivån är *ledarskap* och översta nivån är *strategisk* nivå.

För att nå framgång som ledare påtalar Möller (2006, sid 196-197) att det krävs att hen använder sina personliga egenskaper samt att den som skall utöva ett ledarskap skall vara medveten om att ett ledarskap omförhandlas vid varje möte mellan ledaren och andra i organisationen. Vidare beskriver Möller (a.a) att en ledares maktposition byggs upp av att

ledaren ingår i relationer som skapar förtroende och samhörighet samt visar styrka i utövande av ledarskapet. Sandgren (2009, sid 50) påtalar vikten av att ledare regelbundet kommunicerar och deltar i den stora gruppen av medarbetare på en arbetsplats eftersom gruppens behov och styrkor då blir en resurs för hela företaget eller organisationen. För att kunna påverka andra människor och deras handlingar förklarar Sandberg och Targama (2003, sid 93-112) att det är viktigt att förstå varför människor gör som de gör och vad som påverkar dem, en ledare måste vidare förstå att människor handlar utifrån sin förståelse och denna förståelse är både en nyckel till att klara av arbetet på just den arbetsplatsen samtidigt som det kan ha en bromsande effekt när det gäller nytänkande och utveckling och detta måste finnas i åtanke när nya visioner och mål för en verksamhet presenteras för en arbetsplats.

Riddarsporre och Erlandsson (2016, sid 17-21) vill förändra metaforen av den ensamma ledaren som sitter högst uppe på pyramiden och litar på att tyngdlagen skall se till att besluten tagna i toppen förankras bland alla i organisationen. De menar att detta sätt att betrakta ledarskapet behöver kompletteras med bilden av ett hjul, där chefen sitter i mitten av hjulet, i navet och för att hjulet skall snurra behöver navet ha direktkontakt med de många ekrarna som i förskolans fall representeras av bland annat av personalen. Riddarsporre och Erlandsson menar att alla organisationer behöver en ledare och ledaren behöver i sin tur medarbetare för att kunna leda och medarbetarna behöver någon som leder dem för att se helheten och för att kunna se till hela organisationen. De kallar denna typ av ledarskap där ledaren sitter i navet av hjulet för den postheroiska ledaren. Vidare använder de metaforen av hjulet för att få oss att förstå att alla ekrarna behövs och att de bör sträva åt samma mål, och precis som ett hjul består av olika delar som är beroende av varandra så behövs alla delarna i hjulet och alla måste bidra med sin del för att helheten skall fungera. Vidare bygger det post-heroiska ledarskapet på kommunikation genom samtal, planering och interaktion med medarbetare för att få alla delaktiga och ta ansvar för att följa den riktning som krävs för att uppfylla de mål och riktlinjer som finns för verksamheten (Riddarsporre och Erlandsson, 2016, sid 17-21).

Sammanfattningsvis behöver framtidens förskollärare många olika kompetenser och förmågor men det är en komplex yrkesroll som är i förändring vilket flera påtalar kräver stöd från centralt håll samt en förståelse för den rådande kulturen (Sheridan et al, 2011, sid 415-437; Ho Choi Wa Dora, 2005, sid 48-58; Jónsdóttir & Coleman, 2014, sid 210-225). Dessutom

verkar faktorer som att en stor majoritet av förskollärarna är kvinnor påverka vilken roll de tar i sitt ledarskap och vilka förmågor som de tror sig kunna klara av (Schein, 2007, sid 6-18). Vidare har ledarstilar som tillämpats i förskolan och skolans kontext förändrats över tid från att ha varit kontrollerande i form av ett auktoritärt ledarskap till att eftersträva en mer demokratisk ledarstil (Maltén, 2000 sid 62-64). Även i samhället och globalt har en förändring skett på många håll när det gäller ledarens egenskaper och dess kunnande i att förstå vad som motiverar medarbetarna, dessa faktorer är numera viktiga för en ledare att förstå då organisationer och verksamheter är beroende av att medarbetare stannar kvar och ses som en viktig tillgång (Bennis, 2009, sid 16; Bolman & Deal, 2012, sid 400-401; Sandgren, 2009, sid 107). Dock påtalar (Schein, 2007, sid 6-18) att synen på hur och om en kvinna kan klara av att utöva ett ledarskap skiljer sig beroende på var i världen kvinnan befinner sig och att dessa förväntningar påverkar kvinnors syn både på sin egen förmåga samt kvinnors möjligheter att få tjänster som innefattar olika typer av ledarskap.

3.3 Fyra perspektiv på ledarskap

I följande del kommer några möjliga verktyg för ett ledarskap lyftas fram. Detta för att visa på hur ett ledarskap kan anpassas efter vilken grupp eller verksamhet som skall ledas samt vilka konsekvenser olika perspektiv får där det utövas.

Bolman och Deal (2009, sid 30-41) har presenterat fyra olika perspektiv/modeller som ger glasögon att alternera mellan för att kunna förstå sin verksamhet och agera utefter vad som behövs. De menar att den som skall leda behöver dels en verktygslåda med många olika verktyg dels vetskapen om när de olika verktygen skall användas. De olika perspektiven de beskriver är; strukturellt perspektiv, Human Resource – perspektiv (HR – perspektiv), politiskt perspektiv samt symboliskt perspektiv. Nedan följer en sammanfattning av vad de olika perspektiven innebär:

1. Strukturellt perspektiv- kallar Bolman och Deal (a.a) när den som leder tänker *rationellt* utifrån målet, ser vilka roller som behövs och hur de skall samspeja med varandra. Tydliga uppgifter skapar enligt det strukturella perspektivet trygghet och ordning vilket gör att alla tillsammans når det primära, nämligen att uppnå ställda mål. Om något inte fungerar eller konflikter uppstår måste roller omfördelas och

tydliggöras, det är så framgång skapas enligt det strukturella perspektivet menar Bolman och Deal (2009, sid 73-100). Vidare förespråkar det strukturella perspektivet att medarbetare specialiserar sig så att företaget likt en myrstack är uppbyggt på att olika människor gör det som de är bra på för att tillsammans skapa en fungerande verksamhet. Arbetsuppgifterna skall vara tydliga för medarbetaren så att hen skall veta vad som förväntas respektive vad som inte förväntas. Kopplat till förskolans verksamhet behöver enligt det strukturella perspektivet förskollärarens samt resten av arbetslagets arbetsuppgifter vara tydliga för att verksamheten skall kunna fungera och läroplanens mål stå i centrum. Det strukturella ledarskapet vill att personer med formell makt går in och löser konflikter som uppstår, det viktiga är hela tiden att vara på väg mot målet (Bolman & Deal, 2009, sid 368).

2. HR-perspektiv – ser på *relation* och *inflytande* mellan organisation och individ som symbiotiskt med ett behov av varandra. Ett gott förhållande dem emellan gör att de båda uppnår lycka och framgång, de anställda ses som en investering som skall vårdas. En medarbetare behöver uppskattning och se möjligheter att utvecklas för att vilja stanna kvar på arbetsplatsen, kvarvarande missnöjda medarbetare hittar annars strategier för att undslippa arbete eller uppgifter. En dialog mellan ledning och medarbetare syftar till att hänsyn tas till bådars behov samtidigt som en förståelse skapas emellan dem (Bolman & Deal, 2009, sid 149-170). Ett annat sätt att höja medarbetares motivation är att tillämpa både internutbildning och internrekrytering, höja lönen, dela ut aktier eller bonusar. Andra företag som tillämpar HR-filosofin erbjuder sina anställda fri barnomsorg och motiverar detta med att företagets välmående speglas av de anställdas välmående (Bolman & Deal, 2009, sid 178-181). Det HR-inspirerade ledarskapet vill se sina medarbetare växa och bli delaktiga, konflikter används för att utveckla både företaget och till personlig utveckling (Bolman & Deal, 2009, sid 368). Förskolan hittills platta organisation har inte möjliggjort att förskollärare kan göra karriär inom sin yrkesroll i förskolan dock har den senaste tiden med reformer som lärarlönelyftet och försteförskollärare öppnat fler dörrar för förskollärare att kliva uppåt i sin karriär utan att behöva sluta att arbeta i barngruppen.

3. Politiskt perspektiv – detta perspektiv menar Bolman och Deal (a.a) utgår från att politiska beslut på arbetsplatsen fattas genom att olika grupper med motstridiga intressen och olika beroendeställningar till varandra konkurrerar om ett företags eller organisations knappa resurser. Enligt denna syn på ledarskap består hela organisationen av grupperingar och individer som skiljer sig åt när det gäller mål, tankar och värdegrund vilket skapar konflikter och olika maktspel, där den som vinner får flest resurser och mest makt. Förskolan som organisation får med jämna mellanrum uppleva olika sparbetning som skall genomföras, då gäller det att kunna hävda sin rätt till resurserna och för att nå målet gäller det att alliera sig med de lag som verkar bära på ett vinnande koncept. Genom att skapa en koalition med den grupp eller de individer som verkar starka och genom argumentation få igenom sina förslag på möten förskansar sig gruppen makt och möjligheter att utföra ett bättre arbete än de grupper som fick mindre tilldelning av resurser. Vilka som ingår i gruppen är mindre viktigt i detta sammanhang, medlemmarna kan förbise att de har olika åsikter bara de får vara med i det vinnande laget. Det politiska perspektivet ser inte positivt på det hierarkiska styret där några få i toppen beslutar om mål, utan långsiktig framgång för företaget eller organisationen nås genom förhandling och dialog mellan olika grupper och intressen. Familjen kan här användas som metafor, föräldrarna sätter regler i hemmet som skall gälla, barnen däremot vill utöka sin frihet och förhandlar för förändring, barnen går samman och hjälps åt att argumentera för sin sak och resultatet blir något som förhoppningsvis alla kan känna sig lite nöjda med (Bolman & Deal, 2009, sid 229-248).

4. Symboliskt perspektiv – en ledare som använder detta perspektiv ser ett företag eller en organisation som en egen kultur där gemensamma värderingar, tankar och intressen bildar ett kitt som väver samman och som kommer till uttryck i traditioner och symboler. Ledarskapet bedrivs genom att anamma en kultur och förstå symbolernas betydelse för att skapa mening åt medarbetarna, ett viktigt ledord är *gemenskap*. Gemensamma visioner med högt satta mål samt beröm och utmärkelser till medarbetare som lyckas, visar de andra att det är möjligt och ger dem hjältar och hjältinnor. I motsats till det strikta rationella ledarskapet använder det symboliska ledarskapet humor, lek och historier som innehåller metaforer för att få medarbetarna att använda sin fantasi, tänka utanför boxen och för en stund glömma verklighetens fakta. En medarbetare förväntas handla utifrån sitt sunda förnuft och utifrån de

värderingar som överensstämmer med företagets kultur och värdegrund (Bolman & Deal, 2009 sid 295-327).

Ovanstående fyra perspektiv kan ses som ett raster att använda för att få syn på olika didaktiska val som en förskollärare gör i sitt ledarskap. Troligtvis använder en förskollärare delar utifrån alla de fyra olika perspektiven men det kan också vara så att olika ledarskap används på olika barn eller i olika situationer vilket jag tror att det är viktigt att bli medveten om både i relation till individerna, barngruppen och i relation till kollegorna i verksamheten. I ovanstående perspektiv presenterade av Bolman & Deal (2009) går det också att återfinna de ledarskapsstilar som tagits upp tidigare i studien. Syftet är att synliggöra olika ledarskap för att tolka de förståelser av ledarskap som kommer fram i resultatet.

4. En hermeneutisk utgångspunkt

I detta kapitel beskrivs det teoretiska perspektivet i studien. Inledningsvis presenteras en historisk tillbakablick och sedan redogörs för de begrepp som används som teoretiska verktyg i studien.

4.1 Hermeneutik

Den aktuella studien utgår från det hermeneutiska perspektivet som handlar om att tolka och förstå i syfte att få olika horisonter av förståelse att mötas och skapa nya horisonter (Ödman, 2004, sid 15). Ordet hermeneutik återfinns bland grekiska antikens gudar, hos guden Hermes vars uppgift var att hjälpa själarna från de döda till underjorden samtidigt som han också var en budbärare mellan de dödliga och gudarna. Gudarnas budskap var svåra att tyda så det var Hermes förmåga att tolka som gjorde honom viktig som budbärare (Ödman, 2004, sid 7).

Ödman (2004, sid 18-20) förklarar att vi enligt hermeneutiken ser och tolkar världen och verkligheten utifrån oss själva och att vi både skapar kunskap och genom självkritik kan upplösa och återskapa den. Detta sker genom en dialektisk rörelse genom att forskaren försöker besvara de frågor som uppenbarar sig i det studerade ämnet. Forskaren uppvisar ett öppet sinne och ser tolkningsprocessen som ett sätt att lyssna på materialet istället för att observera och granska. En hermeneutiker arbetar genom att tyda tecken i sitt material men för att kunna avgöra vilka tecken i materialet som är av vikt och vilka som inte har någon betydelse så behövs en form av förförståelse (Ödman, 2004, sid 8-9). Alvesson och Sköldberg (2008, sid 191-211) beskriver hermeneutiken som uppdelad i två huvudgrenar, nämligen den objektiverande och den aletiska hermeneutiken. Den objektiverande hermeneutiken förespråkar den hermeneutiska cirkeln *del och helhet* och den aletiska hermeneutiken cirkeln utgår från *förförståelse och förståelse*.

Problemet med att visualisera processen genom en cirkel menar Ödman (2004, sid 82-83) är att den inte synliggör de svängningar mellan helhet och del eller de omtolkningar som sker. En cirkel möjliggör heller inte att förståelsehorisonter flyttas eller förändras, en cirkel är statisk och styr hela tiden tillbaka till sin början. Inom vissa enklare förståelseprocesser kan dock en cirkel passa in t.ex. om vi ställs inför ett nytt verktyg och skall förstå vad det är. När vi sedan har förstått dess användning så behöver vi kanske inte lägga så mycket kraft på att förstå dess syfte, cirkeln är sluten. Alvesson och Sköldberg (2008, sid 194) beskriver hur

hermeneutiken löser detta genom att utveckla cirklarna till spiraler istället för att komma vidare i processen.

4.2 Förförståelse och förståelse

Det hermeneutiska forskningsintresset ligger i att förstå våra medmänniskor och den praxis som de befinner sig i samtidigt som vi för samman detta med vår *förförståelse*. Bergström och Boréus (2012, sid 31) förklarar spiralen som att utan en viss förförståelse är det svårt att tolka, förförståelse bygger på allt som formar oss, vilken tidsperiod vi lever i, vårt sociala sammanhang, utbildning, kön, språk etcetera. Ett material eller en text förmedlar ett föränderligt budskap eftersom den som tolkar har olika förförståelse genom vilken betraktaren filtrerar sina intryck. Andersson (2014, sid 55) poängterar att en text inte kan antas skapa *en* förståelse eftersom vi då utgår från att alla människor som läser texten förstår den likadant, vi kan däremot anta att en text förstås på olika sätt av olika människor. Detta skapar svårigheter för de som skall författa lagtexter som syftar till att vara entydiga men där det har visat sig att även dessa texter går att tolka på olika sätt.

Hur vi förstår världen och uppfattar den beror mycket på vår förförståelse. När vi i västvärldens till exempel sätter oss vid ett bord för att äta har vi redan innan en förförståelse för de verktyg som ligger på bordet och deras syfte. Vi förstår kniven och gaffelns användningsområde eftersom vi har sett andra använda dem samt även prövat själva. Detta arbete går automatiskt och kräver inte så mycket energi. Det motsatta däremot, när vi möter något som vi inte förstår, kräver mer energi samt en medveten strategi. Lusten att vilja tolka något som vi inte förstår ligger i viljan att erövra kunskap för att orientera sig i världen (Ödman, 2004, sid 44-45). Tolkningsprocessen kan liknas vid att lägga ett pussel där du inte har en aning om hur pusslet skall se ut när det är färdigt vilket gör att det blir mycket svårare att sortera och se vilka bitar som passar ihop och förstå deras sammanhang. Har du däremot en förförståelse för hur pusslet skall se ut blir det lättare att kategorisera bitarna i olika högar och systematiskt börja pröva vilka bitar som passar ihop (Ödman, 2004, sid 77-78).

4.3 Del och helhet

Inom hermeneutiken handlar tolkningsprocessen om att försöka förstå något, och det är viktigt att förstå och tolka delarna utifrån den helhet som de befinner sig i. Det sammanhang

och den diskurs som råder måste tas i beaktande i processen (Alvesson & Sköldberg, 2008, sid 215). Processen startar vid en del som sedan tolkas utifrån helheten, helheten kan då förstås i ett nytt ljus, forskaren återgår sedan till att titta på delen igen utifrån den nya förståelsen för helheten. Detta sätt att borra sig ner i materialet gör att forskaren kommer fram till en fördjupad förståelse för både delarna och helheten (Alvesson & Sköldberg, 2008, sid 194).

En metafor av tolkningsprocessen ger Sandberg och Targama (2013, sid 98) när de beskriver att förståelsen inte skapas genom att lägga sten för sten tills den till slut bildar en färdig mur utan istället som att när läsaren försöker tyda en text plötsligt upplever sig förstå en hel mening och då får en annan förståelse för hela texten samt måste gå tillbaka och läsa om vissa delar av texten eftersom vissa ord fått en ny mening. Delarna och helheten är hela tiden beroende av varandra och genom att spegla dem i varandras ljus förändras förståelsen av dem.

4.4 Förmedlingsproblemet

Tolkningsprocessen i en hermeneutisk studie handlar om att få det vaga att bli tydligt genom att använda olika sätt att tolka data. De verktyg som väljs för att tolka måste hänga ihop med både varandra och själva tolkningsobjektet. Efter att tolkningsarbetet är färdigt skall forskaren förmedla resultatet och ställa sig frågan om det som studien har kommit fram till är tillräckligt tydligt för att läsaren skall kunna dra nytta av resultatet (Ödman 2004, sid 86). Inom hermeneutiken kallas detta för *förmedlingsproblemet* och det delas upp i tre delar:

1. Det första problemet är *språkbruket* och eftersom hermeneutikens kunskapsintresse ligger i att öka den intersubjektiva förståelsen bland vår tids människor bör språkbruket vara så enkelt att den målgrupp som studien riktar sig till utan problem förstår innehållet.
2. Det andra problemet som behöver lösas är om *forskarens förförståelse* skall redovisas. Här måste forskaren fråga sig om en presentation av dennes förförståelse påverkar mottagandet av resultatet. I vissa studier är detta av största vikt för läsaren att ta del av, alltså får själva sakfrågan avgöra hur forskaren gör.
3. Det tredje problemet är hur *transparent* en studie är då en studie oftast omfattar mycket större material än det som presenteras i rapporten vilket kan påverka läsarens möjlighet att förstå forskarens tolkningar och vad som ligger till grund för dessa. Ett sätt att underlätta är att redogöra för och kategorisera innehållet i de data som inte

presenteras samt förklara vilka huvudresonemang som legat till grund för de tolkningar och slutsatser som forskaren gjort (Ödman, 2004, sid 98-101).

4.5 Metaforer

För att hjälpa någon att förstå kan man använda metaforer. Metaforer användas för att beskriva något i en annan skepnad, till exempel en arbetsplats förstås helt olika om metaforen hönsgård eller myrstack används. Förståelse av metaforer bygger dock på vilken förförståelse som läsaren har vilket måste beaktas då användandet av metaforer sker (Alvesson & Sköldberg, 2008, sid 258). Det som upplevs självklart för någon kan te sig helt obegripligt för en annan. I föreliggande studie används metaforer för att få läsaren att förstå det som studien vill förmedla, metaforerna som valts har då utgått från forskarens förståelse för vilka som kommer att läsa texten vilka i föreliggande studie är främst förskollärare och förskolechefer.

5. Metod: intervjuer och fokusgrupper utifrån ett hermeneutiskt perspektiv

Metodkapitlet inleds med en beskrivning av hur hermeneutiken inspirerat för att tolka data. Valet av den hermeneutiska ansatsen motiveras med att studien avsåg att undersöka förståelsen för begreppet ledarskap och verktyg för att tolka materialet hittades i hermeneutiken. Vidare kommer urvalet av respondenter att redogöras för samt metoder för datainsamling. Därefter följer en metoddiskussion och en beskrivning av hur tolkningsprocessen gick tillväga, slutligen kommer en presentation av etiska principer samt studiens tillförlitlighet och resultatens generaliserbarhet att redovisas.

5.1 Hermeneutiska perspektivet i studien

Den aktuella studien är inspirerad av hermeneutiken. Som metod för att samla in data har fokusgruppintervjuer samt individuella intervjuer använts, vilka har analyserats genom att ses som en text som skall tolkas och översättas. En dialektisk rörelse mellan del och helhet har skett genom att varje del undersöks och sedan ses i sitt sammanhang och sin kontext, respondentens förförståelse har tagits i beaktning när intervju svaren tolkats och slutligen har även forskarens förförståelse relaterats till det resultat som presenteras. Andersson (2014, sid 141) menar att i en hermeneutisk tolkningsprocess måste forskaren bli en deltagare genom att tränga in i materialet och visa ett engagemang för att förstå. Detta har jag tolkat som jag skall vara öppen för ny förståelse, jag måste se på texten och förstå vad den säger, vilken fråga får vilka svar och hur kan dessa tolkas utifrån respondentens förförståelse. För att möjliggöra detta har jag genomfört datainsamling och tolkningsprocessen i två faser. Den första fasen utgjordes av datainsamling genom fokusgruppintervjuerna där frågorna som ställdes utgick främst från den första frågeställningen (se bilaga 2). Fas två utgjordes av att det sammanställda resultatet från fas ett presenterades för tre respondenter i tre individuella intervjuer, frågorna som ställdes i de individuella intervjuerna utgick främst från den andra frågeställningen som används i den föreliggande studien för att besvara syftet. Genomförandet av två faser syftade till att tränga ner i materialet och på så sätt kunna tolka och förstå både helheten av svaren från alla intervjuerna men även de delar som uppenbarades under tolkningsprocessen.

5.2 Urval

Inför fokusgruppintervjuerna gjordes ett strategiskt urval för att få in data från förskollärare med två olika uppdrag. Detta grundades på min förförståelse att uppfattningen av ett ledarskap i förskolan skulle kunna skilja sig åt mellan dessa två kategorier. Detta strategiska urval är inte representativt i statistisk mening (Trost, 2013, sid 33) utan har istället syftat till att få respondenter med två olika uppdrag, förskollärare som arbetar i barngrupp samt förskollärare med uppdraget att utöver arbetet i barngrupp ta emot och handleda studenter kontinuerligt vilket här innebär 2-4 studenter per år. Respondenterna har den gemensamma nämnaren att de är förskollärare i samma kommun vilket är en kranskommun till Göteborg. Respondenterna har alla en tjänst som förskollärare men deras erfarenhet skiljer sig åt; från några års erfarenhet till de som arbetat i snart ett helt yrkesverksamt liv. Urvalet till de individuella intervjuerna var ett bekvämlighetsurval. Jag frågade tre förskollärare som jag känner, vilka jag uppfattar är väl insatta i läroplanen och förskollärarens uppdrag samt enligt min uppfattning innehar en hög kompetens i arbetet i verksamheten på förskolan.

Grupp A: Respondenterna i denna grupp består av 10 förskollärare som arbetar på samma förskola, valet av den enhet där grupp A arbetar är en enhet där jag själv arbetat som förskollärare sedan 1995, detta gav mig förutsättningar för att kunna presentera syftet med min studie och snabbt få förtroende både av förskolechef och av förskollärare att vilja delta i studien. Denna grupp av förskollärare delades in i två grupper; grupp A1 som bestod av 6 stycken förskollärare och grupp A2 som bestod av 4 stycken.

Grupp B: Respondenterna i denna grupp består av 7 förskollärare som arbetar i samma kommun som grupp A men på förskolor som är spridda i kommunen. Deras relation till mig är att vi arbetar tillsammans i Övningsförskoleprojektet där jag som kurslärare i de verksamhetsförlagda kurserna på förskolläraryrket tillsammans med dem tar emot studenter regelbundet. Deras uppgift är då att som lokallärautbildare (LLU) handleda och utbilda studenten i den praktik där de verkar. Flertalet av deltagarna i gruppen har genomgått handledarutbildningen på 7,5 poäng som Göteborgs universitet erbjuder på grundnivå. Denna grupp av förskollärare kommer fortsättningsvis att rubriceras som grupp B.

Individuella intervjuer: Ett bekvämlighetsurval gjordes inför de individuella intervjuerna, 3 förskollärare tillfrågades som arbetar på en förskola där jag själv har arbetat.

Kriterierna som jag utgick ifrån var att jag ville ha en spridning på yrkeserfarenhet som bland de tre respondenterna är mellan 2-25 års erfarenhet, samt att min förståelse var att de var väl förtrogna med begreppet ledarskap i relation till uppdraget som förskollärare. Respondenterna arbetar i dagsläget på en förskola som består av flera avdelningar och som ligger i samma kommun som Grupp A och B.

5.3 Insamling av data

Föreliggande studie har sin utgångspunkt i den kvalitativa forskningsstrategin som har sin grund i humanvetenskapen. Syftet med den kvalitativa forskningen är att förstå och tolka insamlade data snarare än att som i kvantitativ forskning mäta och generalisera (Stukát, 2011 sid 36). Kvalitativ forskning som syftar till att förstå ett ämne eller begrepp ur respondenternas perspektiv inbegriper miljöbeskrivningar och detaljer för att kunna förstå den kontext som människorna lever och verkar i (Bryman, 2011, sid 363).

5.3.1 Val av metod

Att bedriva samhällsforskning är enkelt uttryckt, att genom insamling av data från den ”verkliga världen” få ett material som forskaren kan ha som utgångspunkt för byggande av teorier och generaliseringar (Alvesson & Sköldberg, 2008, sid 13). Beroende på var forskaren befinner sig ontologiskt väljs vilken teori och metod som kommer att utgöra ramen för den aktuella studien. Bryman (2011, sid 21) menar att metoderna som väljs är förknippade med hur forskaren ser på den sociala världen och hur den skall undersökas, metoderna skall alltså inte ses som neutrala redskap. I föreliggande studie valdes följande metoder:

- *Kvalitativa intervjuer* – skiljer sig från intervjuer gjorda i kvantitativa studier genom att de är mindre strukturerade och den som intervjuar har en större flexibilitet att anpassa följdfrågor samt variera ordningsföljden på frågorna. I en kvantitativ studie hade en sådan flexibilitet påverkat möjligheten att generalisera negativt. I den kvalitativa intervjun är fokus att ta reda på den intervjuades tankar, reflektioner och beskrivningar av olika teman, begrepp eller händelser (Bryman, 2011, sid 415). Stukát (2011, sid 45) beskriver hur en skicklig intervjuare kan få ett mycket större underlag än vad ett standardiserat frågeformulär hade gett genom att ställa utmanande frågor, följa upp känslor, läsa av mimik och kroppspråk samt samspela med den intervjuade. Insamlandet av data sker oftast med hjälp av en bandspelare och sedan transkriberas

materialet, det är då av största vikt att även pauser, skratt och olika tonlägen kommer med för att inte förlora helheten (Bryman, 2011, sid 45). Valet av hur många som bör intervjuas får studiens syfte styra dock menar Kvale och Brinkmann (2009, sid 130) att flertalet kvalitativa intervjustudier skulle ha vunnit på att lägga mer tid och kraft på att planera och analysera materialet grundligare och dragit ner antalet intervjuer.

- *Fokusgrupper* – består oftast av en grupp med 6-10 personer som leds av en gruppleddare eller moderator som har som uppgift att skapa en atmosfär där deltagarna känner sig trygga och vill utbyta tankar och reflektera tillsammans om ett ämne. I den aktuella studien är det forskaren som agerar gruppleddare och leder samtalen i fokusgruppintervjuerna. Fokus är inte att komma fram till *ett* svar eller *enas* utan att samtala om olika begrepp eller ämnen från olika perspektiv och ta nytta av olika kunskaper och erfarenheter för att föra samtalet vidare (Kvale & Brinkmann, 2009 sid 166). Skillnaden mellan fokusgruppintervjuer och gruppintervjuer är enligt Bryman (2011, sid 446) att fokusgrupp används främst när det är ett tema eller ett ämne som ligger i fokus medan en gruppintervju passar bättre när det är flera olika frågor som skall diskuteras. En annan anledning till att använda gruppintervju kan vara att spara resurser, dock brukar det inte vara anledningen till att välja fokusgrupper då forskaren istället är intresserad av att undersöka hur *gruppen* samtalar hellre än *individer*. Den som leder en fokusgruppintervju bör vara införstådd med sin roll och medvetet låta samtalet ha sin gång utan att styra för mycket. Bryman (2011, sid 449) beskriver vidare hur samtalen i en fokusgruppintervju ofta blir mer intressanta än i en individuell intervju, där gruppleddaren frågar en fråga och respondenterna sedan ger ett svar. Intervjuer i grupp leder oftast till att respondenterna blir påverkade av varandras svar och ett gemensamt reflekterande tar samtalen vidare vilket kan påverka att svaren blir längre och mer beskrivande som gör det möjligt för forskaren att få en förståelse för det sammanhang som respondenterna lever och verkar i.

5.3.2 Tematisering och planering

För att vara väl förberedd inför en intervju visar Kvale och Brinkmann (2009, sid 120) hur en tematisering kan användas. Att tematisera innebär att klargöra intervjuernas *varför*, *vad* och *hur*. I föreliggande studie användes tematiseringen på följande vis;

- *Varför* – Syftet med intervjuerna är att få veta hur respondenterna beskriver att de förhåller sig till begreppet ledarskap i relation till förskolan och dess kontext.
- *Vad* – Ledarskap förekommer i förskolan i olika sammanhang och i olika roller, gruppleadaren behöver ha en förståelse för att kunna ställa följdfrågor som för samtalet vidare.
- *Hur* – Fokusgruppintervjuer valdes för att detta antas skapa en större dynamik i samtalen och få ett större material för forskaren att ta del av. Samtalsledarens roll är att genom inledande frågor skapa en nyfikenhet och en atmosfär där respondenterna vågar ställa sig själva och andra frågor i ämnet. Individuella intervjuer valdes för att ställa frågor till resultatet från fokusgruppintervjuerna och för att tolka och förstå resultatet i relation till arbetet med undervisning och lärande.

Genom att tematisera och klargöra ovanstående punkter har forskaren större chanser att det material som intervjuerna producerar går att analysera i relation till studiens syfte.

5.3.3 Kartläggning – underlag för fokusintervjufrågor

För att säkerställa att materialet som genererades från fokusgruppintervjuerna skulle kunna användas som underlag för att svara på den aktuella studiens syfte gjordes en kartläggning i arbetet med att framställa intervjufrågorna. Kartläggningen (se bilaga 1) bestod av ett strukturerat skriftligt frågeformulär med 10 frågor där respondenterna skulle ringa in det svar som kändes relevant. Formuläret prövades först på en grupp förskollärare på en intilliggande förskola och förändrades sedan lite grann innan de delades ut till förskollärarna i grupp A. Anledningen till att endast grupp A och inte B fick tillgång till frågorna var ett bekvämlighetsurval, grupp A arbetar på samma förskola och var lättare att komma i kontakt med. Det material som svaren gav användes som ett underlag för att utforma frågorna till fokusgruppintervjuerna. Tillvägagångssättet att utifrån svaren formulera intervjufrågorna inspirerades av den hermeneutiska tolkningsprocessen där Ödman (2004, sid 18-20) förklarar forskarens agerande genom att använda ett öppet sinne för att lyssna på materialet och ställa nya frågor istället för att inta en roll som granskare. Detta inspirerade mig till att använda ett frågeformulär för att kunna formulera relevanta frågor som knöt an till den förståelse som jag utläst i svaren att respondenterna gav uttryck för samt koppla ihop till den kontext som respondenterna arbetade i.

5.3.4 Intervjuer

Nedan följer en redogörelse för hur de olika intervjuerna har genomförts och under vilka förhållanden i form av miljöbeskrivningar från tillfället.

Fokusgruppintervjuer med grupp A.

Gruppintervjuerna ägde rum på dagtid och vikarier hade satts in för att alla skulle kunna delta. Gruppen delades in i två grupper, grupp A1 och grupp A2, sex respektive fyra respondenter och intervjuerna pågick i en timme, först med den ena gruppen och sedan med den andra. Lokalen som användes var en lokal på förskolan som låg ostörd och den var möblerad med stolar i en ring för att alla skulle känna sig inkluderade. Intervjun spelades in med en bandspelare och materialet transkriberades under de dagar som följde.

Fokusgruppintervjuer med grupp B.

I denna grupp deltog alla samtidigt i intervjun. Min bedömning var att respondenterna i gruppen var vana att samtala om begrepp och olika ämnen utifrån deras uppdrag som lokallärarytbildare i Övningsförskoleprojektet där de träffas kontinuerligt för att utbyta erfarenheter och samtala. Denna fokusgruppintervju utspelade sig i kommunhuset i en lokal som var möblerad för samtal och möten. Intervjun pågick i en timme och spelades in med en bandspelare för ändamålet och materialet transkriberades de efterföljande dagarna.

Individuell intervju.

Tre respondenter intervjuades, två av intervjuerna skedde i ett samtalsrum på förskolan där de arbetar och den tredje intervjun skedde i respondentens hem. Intervjun inleddes med att resultatet från fokusgruppintervjuerna presenterades i form av en Power Point (se bilaga 3), respondenterna tog del av resultatet genom dels att se bilderna och texten samt att jag läste texten högt. Bildspelet innehöll både resultatet samt de frågor som var riktade till respondenten. Alla tre intervjuerna spelades in och transkriberades.

5.4 Metoddiskussion

Här följer en diskussion utifrån de metoder som användes i undersökningen och vilka fördelar respektive nackdelar varje metod innebar.

5.4.1 Fokusgruppintervju

Valet av fokusgruppintervju gjordes för att denna metod antogs gynna dynamiken i intervjun och det blir möjligt för gruppledaren att följa hur samtalet utvecklas och hur gruppmedlemmarna tillsammans deltar till processen. Dynamiken uppstår genom det sociala samspel som sker i gruppen vilket bidrar till att gruppmedlemmarna genom att lyssna på andras åsikter kan börja fundera över sitt eget ställningstagande och ibland även ändra sin åsikt (Bryman, 2011 sid 460). I den aktuella studien upplevdes det sociala samspel som uppstod när olika respondenter beskrev sina erfarenheter som bidragande faktor för att reflektera och sätta ord på de känslor och tankar som kom fram. Flera gånger hjälpte de varandra att förstå vad som hade hänt i den sekvens som någon berättat genom att ställa frågor eller genom att ifrågasätta och då fick den respondent som svarat fördjupa sina resonemang och förtydliga. Eftersom de har en delvis gemensam förståelse för förskolans kontext kan de relatera till det som berättas samtidigt som den kunskapen och förståelsen också gör att de kan ifrågasätta och ställa motfrågor till varandra. Denna dynamik med flera olika aktörer i samtalet gör också enligt Bryman (2011, sid 450) att arbetet med att bearbeta intervjuerna är mycket mer tidskrävande jämfört med individuella intervjuer, den som transkriberar materialet måste hålla reda på *vem* som säger *vad* vilket kräver noggrannhet i arbetet. I mitt arbete med att transkribera materialet upplevde jag även svårigheter med att få med alla de ljud och känslouttryck som respondenterna gör i form av skratt, pauser, hummanden, betoningar av ord etcetera. En annan begränsning som Bryman (2011, sid 462) tar upp med metoden fokusgrupp är att när samtalet får flöda relativt fritt riskerar gruppledaren att förlorar en del av "ägandeskapet" över intervjun och det var något som upplevdes även i den föreliggande studien när samtalen fastnade i enskilda händelser som fick för mycket fokus och tidsutrymme samt svårigheten med att styra hur ordet fördelas lika i gruppen. Detta upplevdes främst i grupp A1 och A2 vilket kan förklaras med att samtal tillsammans med kollegor i samma arbetslag gör att begrepp relateras till vardagsnära händelser och det kan då bli svårare att samtala i ett metaperspektiv där en rörelse mellan det konkreta och abstrakta skall ske.

5.4.2 Individuell intervju

Individuell intervju valdes också för att insamla data till den föreliggande studien, denna metod inbringar en större kontroll från forskarens sida samtidigt som dynamiken i samtalet i en fokusgruppintervju går förlorad. Bryman (2011 sid 415) beskriver hur en ostrukturerad intervju är väldigt fri och tillåter en flexibilitet samtidigt som intervjuaren kvarhåller kontrollen över intervju. En semistrukturerad intervju där några bestämda teman eller ämnen skall samtals om tillåter ännu mer kontroll från forskarens sida och det kan vara bra för en oerfaren intervjuare att ha några punkter att hålla sig till under intervjuens gång. I föreliggande studie som är inspirerad av hermeneutiken valdes semistrukturerad intervju som metod för att genom de individuella intervjuerna ställa frågor till materialet som insamlats genom fokusgruppintervjuerna. Min relation till de som skulle intervjuas gjorde att respondenten förhoppningsvis kände sig trygg samtidigt som det kan skapa en osäkerhet kring vilka roller som vi har. Kvale och Brinkmann (2009, sid 90) påpekar att det som forskare är viktigt att vara medveten om vilka konsekvenser olika val ger samt hur den intima intervjusituationen kan upplevas förförisk och får den intervjuade att ibland avslöja saker som de efteråt ångrar. I den aktuella studien gjordes en Power Point (se bilaga 3) som visades under intervjun, bildspelet innehöll både resultat från fokusgruppintervjun och de frågor som var riktade till respondenten. Tanken var att samtalet då skulle hålla sig till ämnet och de frågor som ställdes samtidigt som respondenten kunde relatera till sin egen kontext och verksamhet. Det är också min uppfattning att det var så intervjuerna utspelade sig och jag kunde dra nytta av fördelarna av en individuell intervjumetod. Ytterligare fördelar med att använda en denna metod är att det var lättare att transkribera och sammanställa dataunderlaget eftersom det var samma person som svarat på frågorna. Dock kan min tidigare relation till respondenterna gjort att en del tankar och åsikter inte kommit fram vilket är en aspekt att beakta när resultatet reflekteras och diskuteras.

5.5 Tolkningsprocess

Kvalitativ forskning genererar ofta en stor massa av ostrukturerad data eftersom insamlande av material ofta sker genom ostrukturerade intervjuer, fältanteckningar eller dokument med text (Bryman, 2011, sid 510). Insamlad data i aktuell studie bestod av textmaterial från tre fokusgruppintervjuer samt tre individuella semistrukturerade intervjuer. För att kunna bearbeta det transkriberade materialet så har inspiration hämtats från hermeneutiken där textens mening skall tolkas därför används i denna uppsats ordet tolkning istället för analys.

Kvale och Brinkmann (2009, sid 223) beskriver hur tolkning av en text ofta leder till en expansion av textmaterialet genom att forskaren ställer frågor till texten för att leta efter det som inte är omedelbart synligt. Vidare kallar de processen för en hermeneutik av tredje ordningen. Denna process startar med att forskaren redogör för respondenternas förståelse genom deras egna svar, sedan skall forskaren förstå respondenternas egna tolkningar genom att ställa frågor och borra ner i texten genom att pendla mellan delarna och helheten och slutligen kan forskaren återgå till respondenternas ursprungliga svar och tolka dem på nytt genom den nya förståelsen (Kvale & Brinkmann, 2009, sid 335).

Svaren från alla intervjuerna spelades in med en bandspelare och transkriberades sedan ordagrant. I den transkriberade texten var intentionen att få med pauser, tonläge och när de andra respondenterna hummande medhållande, dock kan det vara svårt att i text skildra vad som har skett och sagts i en intervjusituation och speciellt i en gruppintervju när det är flera personer som samspelar med varandra. En transkriberad intervju är en översättning av ett muntligt språk till ett skriftligt språk vilket oftast blir en utarmad kopia av en dynamisk intervju (Kvale & Brinkmann, 2009, sid 194). I den aktuella studien hanterades detta genom att vid transkriberingen av texten skiva ordagrant vad respondenterna sa, mimik eller andra detaljer skrevs med för att kunna ta hänsyn till detta vid tolkningen av texten. När respondenternas svar skulle återges i uppsatsen skrevs flertalet meningarna om till ett skriftspråk för att underlätta för läsaren. Vid ett fåtal ställen i intervjun fastnade samtalen vid enskilda händelser och dessa valde jag att inte transkribera. För att beakta etiska dilemman vid transkribering av intervjuer skrev jag inte heller ord, om de riskerade att avslöja en respondents identitet eftersom jag lovat att eftersträva att materialet skulle vara avidentifierat. Respondenterna refereras som "hon" eftersom alla respondenterna var av kvinnligt kön. I föreliggande studie har det tolkningsprocessen skett på följande sätt:

5.5.1 Fas 1 – Fokusgruppintervjuerna – en del av helheten

I föreliggande studie startade tolkningsprocessen redan när svaren från kartläggningen lästes igenom. Det var då som den första informationen om respondenternas förståelse av begreppet ledarskap blev synlig. Utifrån svaren som kartläggningen gav formades frågorna till fokusgruppintervjuerna. Den dialektiska rörelsen hade börjat. Tolkningen av materialet fortsatte sedan under fokusgruppintervjuerna, Ahrne och Svensson (2011, sid 80) beskriver att detta sker eftersom gruppledare måste lyssna aktivt för att kunna avgöra det viktigaste i

samtalen för att kunna ställa följdfrågor för att föra samtalen vidare. De skriver också att därför är det en fördel om forskaren och gruppleadaren är samma person. När sedan svaren från fokusgruppintervjuerna skulle transkriberas lyssnades först ljudmaterialet igenom flera gånger för att få en första förståelse.

5.5.2 Fas 2 – förförståelse-förståelse

Tolkningsarbetet fortsatte sedan med texten av fokusgruppintervjuerna från grupp A1 och A2. Utifrån studiens syfte lästes texten igenom noga för att avläsa ifall några teman i texten uppdagades. I början av tolkningsarbetet blev det många teman men efter att dessa jämfördes med innebörden av studiens syfte och frågeställningar minskade de i antal. Ahrne och Svensson (2011, sid 80) poängterar att fokus av tolkningen av materialet från fokusgruppintervjuer bör ligga i den kollektiva förståelsen, därför bör citat från enskilda deltagare användas sparsamt för att visa på ett resultat från gruppen eftersom det bara skildrar uttalande från enskilda individer. Texten och de teman som identifierats lästes ytterligare en gång för att jämföra innehåll så att inget missats. Samma förfarande gjordes sedan med materialet från grupp B.

Respondenternas svar och beskrivningar tolkades utifrån den förståelse som de gav uttryck för och hur svaren kunde tolkas beroende på vilket sammanhang som beskrivningarna kom ifrån. Kunde samstämmighet finnas i vissa frågor eller fanns olika förståelse, förändrades förståelsen under samtals gång, kunde samtalen med andra få någon respondent att ändra uppfattning och förändra sin förståelse.

5.5.3 Fas 3 – delar och helhet

Den hermeneutiska tolkningsprocessen kan liknas vid en spiral där nya frågor ställs för att borrar ännu djupare ner i texten. I den föreliggande studien gjordes detta genom att materialet från fokusgruppintervjuerna sammanställdes och presenterades individuellt för ytterligare tre respondenter, där frågorna som ställdes ville få respondenterna att relatera resultatet till deras arbete med barnen i relation till undervisning och lärande. Respondenterna i de individuella intervjuerna bidrog därmed till att tolka resultatet från fokusgruppintervjuerna utifrån deras förförståelse och relatera svaren till arbetet i verksamheten. Svaren från de individuella intervjuerna blev den sista delen för att sedan kunna backa tillbaka och synliggöra helheten av resultatet. Helheten som i den aktuella studien består av resultatet från tre fokusgruppintervjuer samt tre individuella semistrukturerade intervjuer. Delarna som

synliggjordes var svaren från de olika intervjuerna men det uppdagades även i tolkningsarbetet delar inom varje intervju.

5.5.4 Fas 4 – Ny förståelse

Till sist stod återigen syftet och frågeställningarna i fokus och hur helheten samt delarna tillsammans bidragit till ny förståelse. Forskarens förförståelse behöver också redovisas för att studiens resultat skall kunna relateras till hur forskaren har påverkat processen. Kvale och Brinkman (2008, sid 226) har skisserat några förhållningspunkter för hermeneutisk tolkning och en av dessa handlar om hur den som tolkar en text inte kan "hoppa utanför" den förförståelse som denne tänker utifrån. Istället skall man bli medveten över hur förförståelsen påverkar de frågor som man ställer och hur man tolkar svaren.

5.6 Etiska principer

I följande stycke kommer de etiska principerna som finns i förhållandet mellan forskaren och respondenter i samhällsvetenskapliga undersökningar att presenteras. Forskaren måste ha god kunskap om dessa för att kunna reflektera och göra välgrundade val som gör att ingen kommer till skada. Det finns fler etiska frågor än de som kommer att tas upp här men de har valts bort i sammanhanget, det gäller till exempel etiska frågor som rör vem som betalar en undersökning eller hur resultaten kan användas på ett negativt sätt efter att de är publicerade. Följande rubriker har använts för att göra det tydligt dock skall det sägas att dessa principer överlappar varandra i många fall (Bryman, 2011, sid 131).

5.6.1 Informationskrav

Respondenterna i föreliggande studie har fått information både i skrift och muntligt om syftet med studien samt hur materialet kommer att sparas och hur det kommer att användas. Respondenterna har också fått information om att deras deltagande är frivilligt och att de kan avsluta sitt deltagande om de ångrar sig (Stukát, 2011, sid 139). De har blivit informerade om hur de skall gå till väga om de vill avsluta sitt deltagande under studiens gång.

5.6.2 Samtyckeskrav

Samtyckesprincipen innebär att de som ingår i en undersökning skall ge sitt samtycke till att ingå i en studie samt har rätt till information om studiens syfte och genomförande, detta gäller även i de fall då en chef beslutar om att en arbetsplats eller en grupp människor skall delta.

Forskaren får inte låta bli att informera vissa mindre attraktiva delar av studien av rädsla för att några respondenter skall tacka nej. Viktigt är också att informationen ges på ett språk som är begripligt för de som är tillfrågade så att de kan göra sina val utifrån en god förståelse för studiens syfte och genomförande (Bryman, 2011, sid 135).

Respondenterna i grupp B fick själva bestämma om de ville delta i studien samt hur de skulle gå tillväga om de ville avsluta sitt deltagande. Denna information fick de via mail innan intervjun samt både skriftligt och muntligt vid intervjutillfället. Dock kan det diskuteras om någon upplevde en beroendeställning till mig eftersom vi har ett samarbete inom Övningsförskoleprojektet och då inte ville tacka nej. Denna farhåga gjorde att jag informerade om att de även efter intervjun kunde ta kontakt med mig och avsluta sitt deltagande (Stukát, 2011, sid 139).

Respondenterna i grupp A1 och A2 fick information via mail av deras förskolechef om studien och dess syfte samt frågan om de ville delta eller inte. Engagemanget från förskolechef bidrog kanske till att de ville medverka eftersom de upplevde deras chefs engagemang som positivt och att denne också möjliggjorde tid i schemat med vikarier för att fokusgruppintervjuerna skulle kunna genomföras. Samtidigt kan förskolechefens samt mitt förhållande till respondenterna påverkat deras beslut att vilja delta för att inte utge sig för att vara negativ för dialog och möjlighet till utveckling av yrkesrollen.

Respondenterna som deltog i de individuella intervjuerna fick frågan muntligt och via mail, dessa respondenter hade visat intresse för den aktuella studien och ämnet ledarskap i förskolan. Förskolechefen tillfrågas också för att möjliggöra att intervjuerna skulle kunna genomföras på arbetstid.

5.6.3 Nyttjandekrav

Flera etiska frågor som hör till forskning där människor ingår finns så gäller det att vara medveten om vilka frågeställningar som kan uppkomma. Det är ibland väldigt lätt att ta ställning i frågor som känns helt självklara men i andra fall kan det vara svårare för att det kan finnas flera olika dilemman att ta hänsyn till. Bryman (2011, sid 130-131) beskriver hur samtal om etik i forskningssammanhang främst startar när någon har brutit mot de etiska principerna. I föreliggande studie har allt material sparats så att det bara skall vara tillgängligt för mig. Vidare har jag transkriberat alla intervjuer genom att ge respondenterna ett nummer beroende på vilken ordning de pratade från start, detta i syfte att kunna hålla ordning på vem som sa vad när jag transkriberade. Jag framförde också till alla respondenter att mina data

endast skulle användas i aktuell studie och inte spridas till någon annan. Detta kändes extra viktigt eftersom jag har en relation till respondenterna i olika roller och sammanhang och det är viktigt att visa att dessa roller inte kompromissas med.

5.6.4 Konfidentialitetskrav

Insamlade data i aktuell studie sparas så att ingen obehörig kommer åt varken materialet eller information om vilka som deltar i studien. Alla respondenter har avidentifierats och eftersom alla i grupp A1 och A2 arbetar på samma förskola har jag också valt att inte använda fingerade namn eller delge yrkeserfarenhet eftersom detta skulle kunna bidra till spekulationer om respondenternas identitet, samma gäller de respondenter som deltog i de individuella intervjuerna. Stukát (2011, sid 139) poängterar att vid studier där etiskt känsliga områden eller ämnen behandlas bör alla som ingår i undersökningen underteckna ett dokument där de förbinder sig tystnadsplikt för att inte känslig information skall spridas. I den föreliggande studien gjordes inget skriftligt medgivande utan en muntlig redogörelse om att det som samtalades om i rummet skulle respekteras av alla deltagare att inte sprida vidare. Dock måste det förstås att samtal i fokusgruppintervjuer kan väcka reflektioner och tankar som kan behöva och bör samtalas om i ett vidare sammanhang vilket gör att ett ansvar vilar på varje individ att generalisera samtalen så att ingen individ eller grupp utelämnas eller utpekas.

5.7 Studiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

En studies reliabilitet menar Stukát (2011, sid 133) beror på hur bra de mätinstrument som forskaren valt att använda är på att verkligen mäta det som studien avser att undersöka. Han använder liknelsen med att mäta en persons längd genom att 1. Uppskatta längden med hjälp av ögonmått 2. Mäta med ett måttband eller 3. Mäta med en korrekt mätsticka på en vårdmottagning. Troligtvis blir längden som metod 3 kommer fram till den som är närmast den rätta men det går inte att stirra sig blind på att olika hjälpmedel resulterar i sanningar utan det finns flera olika moment i en studie där både tekniska och mänskliga felsteg och feltolkningar kan leda till en sämre reliabilitet. Ejvegård (2009, sid 78) lyfter fram att en viss skepsis är på plats mot hur olika studiers mätinstrument är framställda då det ofta är forskaren själv som har konstruerat till exempel frågorna i enkäten vilket kan medföra en risk att reliabiliteten blir låg.

I föreliggande studie låg intresset i att undersöka respondenternas förståelse av begreppet ledarskap, valet av metod föll då på kvalitativa intervjuer i form av fokusgruppintervjuer och

individuella intervjuer. Fokusgruppintervjuernas svar förväntades främst bidra till att svara på studiens första frågeställning. Syftet var att med hjälp av samtalen som uppstår i gruppen då blottlägga förståelsen hos respondenterna. För att få en uppfattning av vilka frågor som behövde ställas för att generera svar som var relevanta för undersökningen gjordes en kartläggning (se bilaga 1) för att undersöka förförståelse i gruppen kring begreppet och deras tankar kring kopplingen mellan förskolan och deras uppdrag. Vidare sammanställdes materialet sedan från fokusgruppintervjuerna och presenterades för respondenter som i individuella intervjuer fick svara på fördjupande frågor om materialet. Svaren från de individuella intervjuerna förväntades främst bidra till resultat som kunde svara på den andra frågeställningen i den föreliggande studien. Detta tillvägagångssätt bidrog till att mätinstrumenten i form av frågor hela tiden förfinades och gjordes skarpare.

En intervjusituation är dock sårbar vilket Kvale & Brinkmann (2009, sid 263) vill synliggöra för oss. Det resultat och kvalitén på svaren som intervjuerna genererar beror ofta på vilka personliga förmågor som den som ställer frågorna har och hur samtalsledaren har kunskap om att ställa fördjupade följdfrågor. I föreliggande studie kan mitt förhållande till respondenterna ha påverkat svaren, min förförståelse kanske gjorde att jag genom mina frågor, mitt kroppsspråk eller engagemang medvetet eller omedvetet påverkade respondenternas svar. Om någon annan hade ställt samma frågor i ett annat sammanhang så kanske resultatet hade blivit något annat. Ur detta perspektiv är enkäter att föredra då den som skall svara inte påverkas på samma sätt, men då förverkas det sammanhang som jag ville uppnå genom en fokusgruppintervju där syftet är att gruppen skall bidra till reflektion och utveckling av samtalen.

5.7.1 Validitet

En studies validitet är enligt Bryman (2011, sid 50) ett av de viktigaste forskningskriterierna eftersom det ifrågasätter om en studies resultat hänger ihop och svarar på den ursprungliga frågan. Stukát (2011, sid 136) redogör för att begreppet validitet är mångtydigt och måste tas på allvar då det är viktigt och grundläggande för undersökningens värde. Vidare skriver Stukát (2011, sid 136) att en hjälp på vägen är att ständigt fråga sig ”undersöker jag det som jag verkligen vill undersöka?”. Dock kan det vara svårt att som forskare kritiskt analysera data i sin egen studie, Kvale & Brinkmann (2009, sid 268) liknar processen vid hur forskaren spelar djävulens advokat när denna skall ta en objektiv ställning till sin egen förförståelse och hur denna påverkat tolkning och analys. Vidare drar de slutsatsen att en studies validitet till sist handlar om forskarens hantverksskicklighet och de vill flytta tonvikten av begreppet från

slutprodukten till att forskaren kontinuerligt validerar sitt tillvägagångsätt genom hela processen. I den aktuella studien har detta skett genom att inse att en objektiv ställning är svår att ta i en kvalitativ studie. Min påverkan startar redan i mitt val av område, val av respondenter, metod samt hur jag tolkar svaren från respondenterna. Min förförståelse som ligger i att ett ledarskap är viktigt och aktuellt och att en förskollärare påverkar varje barns möjligheter till lärande och utveckling har med stor sannolikhet påverkat resultatet i den aktuella studien. Det var med bland annat utgångspunkt i detta som jag valde att sammanställa svaren från fokusgruppintervjuerna och låta tre individuella respondenter bidra till att tolka resultatet. Detta tillvägagångsätt gjorde att validiteten ökade genom att flera respondenter var delaktiga i tolkningsprocessen.

5.7.2 Generaliserbarhet

Kan resultatet från en studie generaliseras till en större grupp eller gäller forskarens slutsatser endast den grupp som deltagit i undersökningen? Stukát (2011, sid 136) vill speciellt att forskare som ägnar sig åt kvalitativ forskning problematiserar sin studies genomförande och resultat för att få en bild av studiens vetenskapliga värde. I den kvantitativa forskningen skall data vara objektiva till skillnad från den kvalitativa forskningen där mycket av diskussionen ägnas till att tolka, motivera och argumentera för att resultatet är tillförlitligt.

I denna studie görs inte anspråk på att resultatet skall gå att generalisera till den stora gruppen av förskollärare i landet, dock är en förhoppning att läsarna skall kunna känna igen sig i de samtal och dialoger som förts och kunna överföra resonemang till sin egen verksamhet och på så sätt kunna reflektera enskilt, med kollegor och förskolechefer för att få verktyg att växa i yrkesrollen. Kvale och Brinkmann (sid, 281 2009) beskriver tre olika former av generalisering; den *naturalistiska*, den *statistiska* och den *analytiska* generaliseringen. Den tredje formen, den *analytiska* generaliseringen innebär att forskaren utgår från en övervägning mellan likheter och olikheter av sammanhanget från studien och det sammanhang där resultatet skulle kunna innebära en vägledning för andra situationer. I föreliggande studie innebär detta hur den kontext och det sammanhang som respondenterna befinner sig i kan liknas med andra förskollärare och förskolors kontext i andra delar av Sverige. Likheterna som jag finner är att läroplanen Lpfö98 (Skolverket, 2016) har reviderats vilket har inneburit en förändring i ansvarsfördelningen som gäller för *alla* förskollärare i landet. En annan likhet är att bristen på förskollärare är mycket stor i hela landet även om det kan finnas vissa skillnader lokalt, denna brist betyder att förskolläraren bör axla ett ledarskap i relation till kollegor om verksamheten skall planeras, genomföras, utvärderas och utvecklas utifrån

läroplanens Lpfö98 (Skolverket, 2016) mål och riktlinjer. En olikhet kan vara hur diskursen har varit och är, gällande ansvarsfördelning på avdelningen, om förskolläraren har en tydlig roll som innebär ett större ansvar som utgår från kunskap och profession eller om ansvaret mer fördelas på hela arbetslaget där utgångspunkten till större delen är personligt engagemang, intresse och personliga förmågor.

6. Resultat

I tidigare avsnitt har litteratur och forskning om ledarskap redovisats och beskrivits. I detta kapitel kommer det empiriska materialet i studien att presenteras i två delar där innehållet i den första delen presenterar tolkningen av svaren från fokusgruppintervjuerna och innehållet i andra delen redogör för tolkningen av svaren från de individuella intervjuerna. Rubriker används i den första resultatdelen för att visa på vilka teman som kom fram under tolkningsprocessen och i den andra delen används rubriker som utgår från studiens frågeställningar. Begreppen förståelse, förförståelse och del och helhet kommer att användas som verktyg för att tolka innehållet i de samtal och resonemang som kommer till uttryck i intervjumaterialet. Respondenternas svar har i vissa fall skrivits om från ett talspråk till ett skriftspråk för att värna om att resultatet skall vara avidentifierat, om en del text har utelämnats har det markerats med en hakparentes och tre punkter [...] för att visa var textstycket har utelämnats. Stycken med citat har markerats med indragen text samt mindre storlek på texten. När begreppet *barn* och *barnen* förekommer i texten kan det både betyda svenska barn i allmänhet som vistas i förskola och barnen som vistas på den specifika förskolan där respondenterna arbetar. Begreppet pedagoger, personal och vuxna förekommer också i respondenternas utsagor och då menas alla vuxna som arbetar på förskolan, det är förskollärare, barnskötare men kan också inbegripa utbildad personal som arbetar på avdelningen en längre tid.

Som jag har beskrivit tidigare är föreliggande studie inspirerad av hermeneutikens tillvägagångssätt att tolka data, där en dialektisk rörelse skall pendla mellan delarna och helheten. Det innebär att forskaren måste ta hänsyn till helheten när delarna skall tolkas och förstås. Helheten i den aktuella studien består av förskollärarens profession och yrkesutövande där vi tittar närmare på ledarskapet och dess innebörd. Metaforen ”det stora pusslet” visar en bild av alla de delar som förskollärarens komplexitet består av. Det finns bilder på lek, natur, samtal, hållbar utveckling, konflikthantering, sociala relationer, förskolans roll i ett samhällsperspektiv, barnsyn, människosyn och så vidare. Olika förskollärare har dock lite olika bilder på deras ”pussel” beroende på deras förförståelse av vad förskollärarens arbete och uppdrag består av. Denna förförståelse påverkar hur de ser på de delar som yrket består av och kan vara en orsak till att förskollärare tolkar sitt uppdrag olika. Föreliggande studie studerar förståelser för vad ledarskap i förskolan innebär och hur det gestaltas.

6.1 Resultat del 1 – fokusgruppintervjuer

Nedan presenteras resultatet utifrån de teman som uppdagades under tolkningsprocessen där utgångspunkten främst var studiens syfte och den första frågeställningen. Sedan följer en sammanfattning av vad som framkommit i resultatet av fokusgruppintervjuerna i sin helhet.

6.1.1 Ledarstil

Arbetslagen i förskolan består av flera vuxna med ibland olika utbildning och kunnande. I relationen med barnen förekommer det olika ledarstilar enligt respondenterna. För att kunna anpassa ledarstilen beskriver respondenterna att det krävs en medvetenhet om gruppens behov, yttre förutsättningar samt målet med situationen eller aktiviteten. När förskolläraren går in i ett rum med några barn så gör hen ett val beroende på vilket syfte och mål som finns för den aktivitet som skall utföras, vilka individer som finns i gruppen och hur dessa individer påverkar varandra, och hur rummet inverkar. Tillkommer andra barn eller atmosfären i rummet förändras, kan förskolläraren omvärdera sitt val av ledarstil och ta en annan roll. Dock skiljer sig förståelsen för och kunskapen om pedagogens inverkan hos personalen vilket samtalas om nedan;

Respondent 1 (R1) – [...] jag tycker att det är självklart att man är en ledare och måste ta den rollen eller måste ha den rollen, men jag funderar lite grand på om alla vet det.

(R2) – Men ledarskapet så måste man fundera på skillnaden tycker jag, på auktoritet och auktoritär, för det är väl där som jag tycker att en del tänker auktoritär men att man ska ju vara en auktoritet, vi ska ju vara en vuxen att lita på.

(R3) – Vi har ju olika sätt att vara ledare om man tittar på sina kollegor och om man tittar på sig själv och jämför alla så gör vi ju lite på olika sätt, man har en stil.

(R1) – Men man är ändå ledare.

(R3) – Jaa.

Gruppledare – Men har ni kollegor som inte använder ett ledarskap?

(R3) – Jag har kollegor som kör mer den auktoritära stilen tyvärr, man faller lätt in i den för att få sin vilja igenom istället för att jobba på sin auktoritet, helt klart.

(R2) – Okej.

(R4) – Jag kan nog tycka att ledarskap, alltså hos mig själv har förändrats och att jag hade ett annat ledarskap i början, sen man var ny på nått sätt, med åren har man funnit en roll och ett annat sätt, man har förändrats för att man ser att det här funkar bättre.

(R3) – Precis som att man aldrig är färdig förskolepedagog så är man aldrig färdig ledare.

(R4) – Nej, men exakt utan man kan ju omvärdera sina sätt att göra och vara.

(R5) – Och ju tryggare man blir.

(R4) – Jaa. Precis.

(R3) – Definitivt, definitivt.

(R4) – Så då behöver man kanske inte hålla det där stenhårda ledarskapet utan man lite mer flexibel, så upplever jag nog själv i alla fall att min förändring har varit, om ni förstår.

(R1) – Jo, jag förstår för man behöver inte tappa ansiktet för det, så att säga.

(R4) – Nej, precis. Man har lärt sig på nått sätt.

(R6) – Men man blir också olika ledare i olika arbetslag beroende hur de andra är [...].

(Respondenter i grupp B.)

Min tolkning av respondenterna samtal i ovanstående text är att de uttrycker hur de ser förskollärarens ledarskap i verksamheten som viktigt och de beskriver vidare att en del förskollärare inte anpassar sin ledarstil utifrån ett medvetet val utan istället anammar en ledarstil som de använder i alla situationer, här nämns en autoritär ledarstil där förskolläraren använder sin makt på ett negativt sätt för att få igenom sin vilja. Respondenterna framför vidare hur de genom erfarenhet funnit en trygghet i ledarrollen och intagit en ledarstil som är mer flexibel och de beskriver att de bjuder in barnen mer till att vara delaktiga i beslut och genomförande. Denna förändring av ledarskapet kan vara en spegel av den förändrade barnsyn och kunskapssyn som både skola och förskolan har genomgått det senaste decenniet. Ett lärande sker inte bara genom att den vuxne instruerar det mottagande barnet utifrån ett behavioristiskt perspektiv utan förståelsen för hur lärandet går till är mer grundad i att förskolläraren är medskapare vilket gör att ledarstilen även förändrats i förhållande till den undervisning som skall ske.

Arbete sker enligt respondenterna många gånger i det tysta och bygger på en förståelse att förskolläraren anpassar ledarskapet till förhållanden som kan förändras snabbt och då måste förskolläraren rannsaka sin ledarstil för att förändra struktur eller innehåll. De respondenter som har studenter beskriver hur de genom att samtala med studenterna om det som händer i verksamheten skapar en möjlighet till förståelse hos studenten över hur förskollärarens behöver anpassa sin ledarstil för att medvetet påverka det som sker och händer. Att bli medveten om sin roll och hur viktigt den är ses av respondenterna som en stor del av yrkets komplexitet vilket de anser är viktigt att studenterna får ta del av. En respondent säger;

(R6) – Precis, sen tänker jag på när man säger ledare att man är en förebild.

(R4) – För barnen eller?

(R6) – Ja, men alltså även för de man handleder.

(R4) – Jaa.

(R3) – Man ser hos studenten att de letar i sig själv med att vara kompis med barnen och att hitta sitt sätt att leda, de lär ju sig mer och mer, det går ju inte att vara kompis på det sättet och det brukar de ofta lära sig.

(R5) – Ja, de jobbar sig in i det.

(R3) – Ja det känner sig för.

(R1) – Att de kan få en bra relation utan att vara kompis mm. (Respondenter i grupp B)

I ovanstående dialog är min tolkning att respondenten beskriver hur hon kan se lärandeprocessen hon sin student när denne brottas med dilemmat att vilja både vara en lekkompanjon med barnen och samtidigt kunna utöva ett ledarskap. Jag tolkar respondentens

uttalande som att detta dilemma är svårt och att det är något som de flesta studenter går igenom, det framkommer att studenten har olika relationer med barnen och dessa kan vara svåra att kombinera. Som student är det viktigt att bli omtyckt av barnen och få kontakt med dem, och ofta är det lättaste sättet att börja leka med barnen vilket kan få konsekvensen att barnen ser studenten som ett barn och inte som en vuxen. Detta kan bli problematiskt när studenten sedan skall leda barnen.

6.1.2 Den demokratiska ledarstilen

Den demokratiska ledarstilen beskrivs som en ledarstil som bygger på ett förtroende mellan barnen och förskolläraren som byggs upp genom ett medvetet arbete. Att göra barnen delaktiga i olika processer ligger i linje med detta arbete men även att synliggöra för barnen deras delaktighet genom samtal där olika perspektiv synliggörs för barnen samt på vilka grunder beslut tas. Att utöva ett demokratiskt ledarskap enligt respondenterna innebär att förskolläraren vågar ta sitt ledarskap och ser det kompetenta barnet. Om barnen inte visar intresse för något ämne eller någon aktivitet behöver förskolläraren reflektera över sitt eget förhållningssätt och hur material har blivit presenterat. Att se sig själv som en del av barngruppen ingår i ett demokratiskt ledarskap enligt respondenterna. De använder också begreppet auktoritet, vilket jag tolkar som att de menar innebär en större arbetsinsats eftersom den ledarstilen kräver att förskolläraren aktivt arbetar på sin relation med barnen vilket den motsatta ledarstilen auktoritär inte kräver på samma sätt. Jag tolkar respondenternas samtal om ledarskapets delar som om det i förhållande till barngruppen handlar om flera medvetna val som tas många gånger i stunden, förskolläraren har en planering som är tydlig för hen och sedan skall barngruppen lotsas dit genom olika strategier. Det är viktigt att barnen känner sig delaktiga och har inflytande i processen men det framkommer inte i samtalen om målet och syftet är tydligt presenterat för barnen. Respondenterna nämner att kunskapen och förståelsen för att kunna anpassa ledarstil utifrån varje situation är en mycket viktig del av yrket, att vara en auktoritet med en demokratisk ledarstil är det som de eftersträvar men om situationen kräver något annat så är det viktig att kunna träda in och anpassa ledarstilen. Arbetslagets påverkan på vilken ledarstil som respondenterna tar kommer också upp i samtalen. De fortsätter att samtala vidare nedan;

(R7) – Det är olika ledarstilar i olika situationer och med olika barn och kollegor.

(R5) – I alla sammanhang.

(R2) – Men [...] vad är demokrati i förskolan och hur skall vi fostra demokratiska medborgare och då kommer vi in just på de här sakerna, vad är folkstyre i förskolan [...] med majoritetsbeslut och

demokrati, nu får de tio bestämma men inte de åtta, de är ju väldigt svårt, alla får säga vad de tycker men vissa får som de vill [...].

(R2) – Och vad kom ni fram till, skall det vara något slags konsensus beslut eller?

(R1) – Jo, vi kom fram till ungefär det som vi har sagt här, att det bygger på en bra ledarroll eftersom det är barn och makten utgår från oss som är ledare, att fördela inflytande, alla skall bli hörda, även de som inte märks så mycket, lyssna in och allt det där och att det gäller att sköta det på bra sätt då.

(R3) – Ibland så är ju inte ledarskapet så tydligt då utan man kan ju jobba utan att det märks, som du säger nu, att man skall hjälpa någon svagare grupp eller mindre grupp, då kanske det inte ens märks att man gör det, man har en tanke med det man gör [...] (Respondenterna i grupp B)

Ovanstående samtal skulle kunna vittna om att en förskollärare har makt som både kan användas på ett negativt och positivt sätt vilket innebär att en medvetenhet måste finnas hos förskolläraren. Respondenterna beskriver hur ledarskapet kan användas för att på olika vis stötta vissa barn och dämpa andra barn för att en demokratisk anda skall vila över verksamheten. Min tolkning av deras utsagor är att ett ledarskap innefattar många olika delar, vilket en del består i att kunna förändra sin ledarstil utifrån medvetna val som utgår från syftet med aktuell aktivitet eller situation, en del utifrån vilka barn som ingår, en del utifrån yttre omständigheter samt en del utifrån dagsformen på gruppen. Detta sätt att medvetet förändra sin ledarstil och sina didaktiska val är många gånger osynligt och görs i det ”tysta” det är en process som går mycket snabbt och som jag tolkar respondenterna att de ser som en självklar del av yrket. Förståelsen som förmedlas är att det är nödvändig kunskap för att kunna arbeta utifrån de normer och värden som uppdraget står för.

Respondenterna beskriver hur ledarskapet består av olika delar där planering utifrån målet i verksamheten är viktigt och där andra delar av ledarskapet kommer fram då en flexibilitet behövs utifrån yttre faktorer som gruppstorlek eller för bjuda in barnen i aktiviteten vilket kommer till uttryck i nedanstående samtal;

(R2) – Men ledarskap, det är ju att man leder någonting och i detta fall är det ju då barnen.

Väldigt viktigt att man är tydlig med vårt uppdrag, hur vi leder gruppen, man måste ha en plan A och en plan B när du är ledare för det är inte alltid plan A fungerar utan då måste man kunna ta till en plan B. Vårt uppdrag här är att se till att vi skall få barnen att utvecklas och framförallt att de skall bli trygga och trivas och vilja vara här.

(R3) – Man har en helhetssyn så att man ser verksamheten på alla olika plan och alla olika aspekter, man har målet klart för sig, det är dit vi ska och det grundas då på läroplanen och de dokument som vi har fått från kommunen att vi skall följa just då. Och sedan att man har förmågan

att driva mot det, att man kan bortse från en del och driva det framåt och *samtidigt* då ta till vara på det som kommer från barnen för det är ju det som vi skall göra.

(R2) – Ibland leder vi en större och ibland leder vi en mindre grupp [...] det ju viktigt att man vet målet, vad är det vi skall leda mot för någonting. (Respondenter i grupp A1)

Jag tolkar ovanstående beskrivning som att en planering utifrån läroplan och andra styrdokument utgör en grund i förskollärarnas arbete med barnens lärande. Planeringen skall möjliggöra en utveckling av lärandet samtidigt som lust och trygghet för barnen poängteras. Förskolläraren bör enligt respondenterna vara medveten om att planeringen skall bestå av en viss flexibilitet då olika orsaker kan göra att den behöver förändras men samtidigt som barnens inflytande kan beaktas så tolkar jag ändå respondenternas utsagor som att målet ändå är tydligt och inte får gå förlorat.

6.1.3 Ansvar

Respondenterna ger uttryck för att förskolläraren skall sträva efter att skapa en atmosfär kring barnen som gör att de känner sig trygga och att de får den vård och omsorg som de behöver för att barnen skall känna lust och ha roligt. Jag tolkar deras berättelser som att ledarskapet används för att dela upp barnen i grupper där deras möjlighet till lärande och utveckling blir mest gynnsamt. Det kan vara att styra upp antalet barn i de olika rummen eller att utifrån varje individ påverka vilka barn som hamnar i samma lekgrupp. Förskolläraren har också ett ansvar i att vara där det behövs mest, att ha en överblick över verksamheten och se var förskollärarens närvaro behövs mest och aktivt stötta barnen i situationen är nödvändigt för att verksamheten skall vara pedagogisk och gynnsam för lärandet. Den förståelsen för yrkesrollen är det dock inte alla som delar och respondenterna beskriver kollegor som väljer att titta bort eller avsäga sig sitt ledarskap i situationer där kanske konflikter uppstått mellan barnen. Respondenterna redogör för att dessa situationer är problematiska vilket kommer fram i följande samtal;

(R2) – Jag måste fråga er en sak som jag tycker jag har märkt emellanåt, att när det kommer till ledarskap ni vet de äldsta barnen i förskolan, de har börjat tröttna lite, de är fem år snart eller sex år, det är ofta pojkar, de drar sig iväg och har sina lekar som kan vara ganska häftiga och kanske svåra att gå in och förstå, där tycker jag att jag har märkt att en del bryr sig inte, de bryr sig inte om dem utan de får klara sig med sina lite brötigt lekar och...

(R3) – Du menar att en del inte bryr sig om att gå in och vara ledare för dem? För att det är för jobbigt?

(R1) – Precis! Här borta står förskolepedagogerna och där borta leker grabbarna som det ofta är.

(R3) – Det är ju inte bra.

- (R1) – Nej, det är ju inte det men jag vet inte om ni har märkt det också, och då kan man få alla emot sig för att man.
- (R3) – Går in och ska..
- (R1) – Ja, man kanske ser att det här kan bli farligt, är det någon som är utsatt, eller vad är det som händer? Och så, jag vet inte om ni har funderat på det?
- (R3) – Jo, det ligger mycket i det du säger och det är ju sånt som man får ta upp med sitt arbetslag och diskutera för det är ju inte bra när det blir så.
- (R1) – Nej, det kan ju vara så, nu är vi en stor förskola och jag vet inte om det är lättare när man bara är ett arbetslag men det ju folk från olika arbetslag ute.
- (R3) – Och då tycker jag att det handlar om att har du en god relation med de barnen i en annan situation, då är det mycket lättare att gå in och prata med de barnen och vara den här ledaren men har du inte så bra relation med dem, om du har kört den här auktoritära stilen, då kanske det inte är så lätt att gå in där och då kanske man drar sig. Har man en bra relation och barnen vet att hon inte alltid är så här med mig utan vi gör ju också mycket kul ihop, att det handlar om det.
- (R1) – Men det kan ju vara jobbigt ändå! Även om man har en bra relation men det kanske är lättare att låta bli, jag vet inte. Jag tycker att alla verkar ha en bra relation med dem men jag vet inte.
- (R2) – Men det är väl en fråga som man får ta upp, vilka åsikter har vi för gemensamma beslut[...] då måste man ju göra det, då kan inte jag ha mina skygglappar på mig men jag kan helt klart känna igen vad du säger om att kunna ha skygglappar och välja och inte se då att det händer.
- (R3) – Men du har ju läroplanen som du skall jobba med normer och värden och likabehandlingsplan.
- (R1) – Ja, likabehandlingsplanen, men det finns ju alltid små barn som behöver omsorg och omtanke och man kan ju alltid pyssla med dem, så är det de andra lite mer självständiga då, där man isfall inte riktigt vet vad som pågår.
- (R2) – Och du kanske sitter vid borden inne och med de som ritar och spelar spel och kanske inte i det där rummet som det kan vara mer fysiska lekar. (Respondenter i grupp B)

Här är min tolkning av respondenternas utsagor ovan är att de brottas med ledarskapets betydelse och hur kollegor ser olika på vilket ansvar de har att delta och gå in i barnens livsvärld för att bli medveten om vad som händer i barnens lekar. Respondenten som tog upp frågan berättar om att problematiken blir tydligare ute på gården när det är fler barn och kollegor ute och synen på pedagogens roll skiljer sig utifrån vilket arbetslag de tillhör. Respondenten tar först upp frågan lite trevande, vilket jag tolkar som att hon inte är säker på att de andra respondenterna har samma förståelse vilket också påverkas av att respondenterna i denna grupp inte kommer från samma förskola och då inte ingår i samma arbetslag vilket gör att de inte har samtalat tidigare om ämnet. Min tolkning är dock att de övriga respondenterna har samma förståelse och förstår problematiken. De ger egna exempel på likande situationer och några tar upp läroplanen och likabehandlingsplanen som stöd i samtal med kollegor som har en annan förståelse.

6.1.4 Personlig/professionell

Min tolkning är att respondenterna förmedlar en gemensam förståelse över hur nödvändigt det är att kunna planera och genomföra och utvärdera de moment som ingår i vardagen på förskolan för att därigenom leda det pedagogiska arbetet. En del barn behöver stöttas, de kanske behöver mer tid i vissa situationer samtidigt som andra behöver uppgifter för att utmanas. Den mångfald av barn som finns på förskolan med olika personligheter, olika behov och intressen gör att förskolläraren hela tiden gör olika didaktiska val för att tillgodose allas behov så bra det går. Jag menar att respondenterna uttrycker en tydlig bild av ovanstående ingår i yrket, när samtalen däremot berör hur förskolläraren skall använda sitt ledarskap för att driva verksamheten framåt i arbetslaget framstår inte ledarskapet som ett redskap på samma sätt längre. Här är min tolkning att det uppstår en krock mellan den personliga och den professionella relationen och det finns en osäkerhet hur detta ledarskap skall utövas. En respondent uttrycker det så här;

Det är ett svårare ledarskap gentemot eller i samband med kollegor än gentemot barn för gentemot barnen så är man ju en ledare men gentemot kollegor så är det mer en jämställd roll.
(Respondent i grupp B)

Här kan skönjas en minskad förförståelse för hur uppdraget som förskollärare skall kunna utföras genom att använda ett ledarskap. Det som jag upplevde att respondenterna uppgav som självklart och står för stommen och tryggheten i relationen till barngruppen ses i relationen med kollegorna som problematiskt. Förståelsen som respondenterna gav uttryck för när de beskrev ledarskapet som en mycket viktig del av hur förskollärarna skulle kunna arbeta och utföra sitt uppdrag med hjälp av att använda och anpassa ledarskapet till olika situationer kan tolkas som att det inte ses som samma hjälp i relationen med kollegor och arbetslag. Kan detta betyda att respondenten känner en så stark tillhörighet till arbetslaget att det i detta sammanhang blir en faktor som försvårar uppdraget. Är det svårare att leda en jämställd än en underordnad, eller beror det på hur man ser på ledarskapet?

Att arbetslaget är överens om vad som skall prioriteras diskuteras bland respondenterna och de delar med sig av sina upplevelser från dessa samtal och vilken påverkan de har lett till i verksamheten. En respondent beskriver processen i följande citat;

(R6) – Det löser sig det som är, runt omkring för bara man kommunicerar det såklart, nu känner jag att det pågår något magiskt här nu kommer jag att vara här i denna stund ett tag, [...]det kanske handlar om struktur, att man har kommit överens om det i arbetslaget att vad vi skall prioritera, vi

skall prioritera mer att vara med barnen, vi skall inte vara rädda för att om man sitter i ett rum och barnen kanske försvinner en stund. De kommer de tillbaka, man skall inte flänga runt förmycket.

(R1) – Ja, men det har varit olika i olika lägen och olika barngrupp skulle jag säga också och olika bemanning.

(R5) – Olika dagar för vi har nog också en barngrupp som de skulle funka att göra så vissa dagar så att det är lite olika också med bemanningen.

(R6) – Ja, men det kanske inte är hela dagen.

(R5) – Jag kan känna igen mig lite i det beroende på vart man är också beroende på den avdelningen man är på för vi har ju rum där man kan stänga in sig men också rum som är lite större och där blir det mer att man har den där blicken lite runt omkring, ja, just det ja, vad händer där borta, stänger man in sig så blir det lättare att vara i det rummet såklart.

(R1) – Men om man skall göra en bra insats i en leksituation så bör man väl vara ostörd?

(R5) – Ja absolut!

(R6) – Men man får ju jobba med det och tänka ledarskap i arbetslaget. Hur man kommer fram till det liksom, men det är ju intressant för i början av vårt arbetslag så kunde ju min kollega komma in och ropa om saker när jag satt och läste för ett barn och då får man ju ta upp och prata om det, jag tycker inte att det är okej, vi är här för att prioritera barnen, det där sim kortet i telefonen det får faktiskt vänta. Efter många dialoger och diskussioner i arbetslaget så har man ju kommit fram till det. Man är en ledare också där lite grann.

(Respondenterna i grupp B)

I ovanstående samtal är min tolkning att respondent som här kallas R6 redogör för att hon genom att samtala med kollegorna i arbetslaget framgångsrikt fått en samsyn på vad som skall prioriteras och vad som får vänta. Hon beskriver också att den verksamheten där hon arbetar har en struktur där det finns utrymme för flexibilitet genom att om det uppstår en lek så kan förskolläraren stanna upp och vara närvarande och då tar någon av de andra pedagogerna ansvar för de andra barnen. Respondenten beskriver hur hon genom samtal med kollegorna arbetat fram ett förhållningssätt som prioriterar pedagogernas närvaro i lek och i undervisning med barnen. Respondentens beskrivning av sin roll är att hon är en ledare "lite grann" vilket skulle kunna tyda på en lite oklar bild över hur tydligt ledarskapet är med jag kan inte tyda om det är för respondenten själv som ledarskapet är otydligt eller för de övriga i arbetslaget.

6.1.5 Kollegialt arbete

Respondenterna redogör för hur förskollärarens arbete sker genom att planering och reflektion av arbetet sker tillsammans med andra i arbetslaget, detta för att det kollegiala samtalen värdesätts och står för en kvalitetssäkring eftersom dessa regelbundna dialoger ser till att kollegorna i arbetslaget utför det planerade arbetet på samma sätt och lika förhållningssätt. På så vis är beslut och arbetssätt förankrat i arbetslaget vilket respondenterna berättar att det innebär en trygghet. När arbetslagen utökas till ett storarbetslag och planeringen läggs tillsammans med ett större antal kollegor där barngruppen blir större så blir även samtalen på en mer generell nivå och är inte kopplade till individen, detta uppger respondenterna har en

negativ inverkan på deras möjligheter att leda verksamheten framåt vilket synliggörs i nedanstående samtal;

(R4) – Utifrån ledarskapet kan jag tycka att det kan vara rätt svårt att utföra det pedagogiska ledarskapet när jag aldrig får samtala med mina två närmaste kollegor, [...] väldigt svårt då man har så otroligt lite tid med mina kollegor, det är lättare att vara en pedagogisk ledare då man hade prata ihop sig med sina kollegor...

Gruppledare – Och nu pratar du om det lilla arbetslaget?

(R4) – Ja det lilla arbetslaget närmast mig, inte ens mitt storarbetslag, där jag kan bolla mer, det är ju inte era barn som jag har, de kommer ju inte till mig, [...] jag kan se att jag är en sämre pedagogisk ledare nu än tidigare för då hade jag mycket mer tid ihop med mitt arbetslag.

(R5) – Då blir det en viktig faktor.

(R4) – Ja, men min närmsta kollega måste jag ju kunna prata med för hon bedriver ju också pedagogiskt ledarskap i gruppen, men hinner vi inte prata då blir det ju svårt att leda, sedan har man det ju alltid med sig men det är ju som du säger att man är ju ändå pedagogisk ledare men det kan jag nog tänka tillbaka till att jag tycker faktiskt, att det kan vara svårt.

(R2) – Det är som jag tänkte på förr då när man planerade, det man gjorde noggrant.

(R4) – Ja, mer i verksamheten, man kollade, ja det här, här är våra barn nu, i vår barngrupp och hur skall vi planera det här, man hade en tanke med sig och man reflekterade tillsammans, nu skall jag reflektera med någon annan, det kan väl ge mig många bra tankar men ibland tror inte jag att det leder framåt så mycket som det hade kunnat göra annars. (respondenter i grupp A1)

Ovanstående resonemang skulle kunna tolkas, som att samtala med kollegorna ses som en förutsättning för att kunna genomföra uppdraget. Respondenterna uttrycker en förförståelse av att yrket kräver ett samtalande med kollegor och att detta är en styrka i diskursen av att arbeta i arbetslag på förskolan men som framträder som en svaghet då tiden för kollegialt reflekterande ibland uteblir. Respondenterna beskriver hur de reflekterar och arbetar olika i respektive grupper, i den större arbetsgruppen bestående av storarbetslaget tolkar jag att kollegorna behandlar utveckling på en verksamhetsnivå medan arbetet i det lilla arbetslaget behövs för att implementera föregående planering i verksamheten med barnen på avdelningen det vill säga på grupp och individ nivå. Både dessa delar behövs för att verksamhetens alla nivåer skall arbeta mot samma mål och visioner. Det går att utläsa i deras utsagor att de uttrycker en svårighet i att utöva ett pedagogiskt ledarskap då tiden för implementering av verksamhetens mål på grupp och individnivå blivit kortare. Detta på grund av att samtalen behöver beröra varje barns behov, personlighet, styrkor och intressen och då behöver deltagande pedagoger vara väl insatta och ha kunskap om detta på individnivå.

Respondenterna beskrivning av deras relation med arbetslaget är att den är nära och de lär känna varandra väl vilket kan innebära att de väljer att inte ta upp känsliga ämnen med

kollegorna eftersom rädslan är stor att det skall tas personligt och inte som konstruktiv kritik. Nedan följer en redogörelse från grupp A2.

(R2) – Vi är nog dåliga på det.

(R3) – Ja, det är så känsligt.

(R2) – Och det är ju lite konstigt, det kan ju vara konstruktiv kritik, jag kan ju säga till dig att; ja men hur tänkte du där? [...] men vi behöver nog träna på det.

(R3) – Man kanske är rädd för att det kan förstöra något också... i arbetslaget.

(R2) – Ja, och så skall man gå dit nästa dag och så skall man fortsätta att jobba och förhoppningsvis vara trevlig mot barnen och kollegorna, så det är nog bra att träna på.

(R1) – Men det är ju där man känner att man skall ha tillit och trygghet med varandra.

(R2) – Mm, det kan ta lite tid.

(R2) – Om jag känner mig trygg och sedd för den jag är, precis som jag vill att barnen skall känna sig, då kan jag ta den konstruktiva kritiken för att då tänker jag, vad menar du nu när du säger det, kan vi mötas och du förklarar och sån kan vi komma vidare på ett bra sätt.

(R2) – Egentligen borde vi vara experter på detta eftersom det är det som vi tränar med barnen.

(Respondenterna i grupp A2)

Ovanstående samtal kan tyda på en sårbarhet som finns i att ingå i ett arbetslag och en rädsla över att komma i konflikt med någon kollega. Respondenterna beskriver relationen som viktigt och att kollegor stöttar varandra samtidigt som de beskriver att denna trygghet borde innebära att de kunde ge varandra konstruktiv kritik. Dock tolkar jag deras samtal som att de känner att de inte har den förmågan även om de reflekterar över att det är dessa förmågor och kompetenser som de tränar barnen på under dagarna i verksamheten vilket borde göra dem till kompetenta inom ämnet. Jag skönjer en skillnad i förståelsen mellan hur ett ledarskap ses som en självklarhet i förhållande till barnet och barngruppen men som faller bort i förhållande till kollegan och arbetslaget. Den enda gången som jag upplever att respondenterna uttrycker att de måste tydligt kliva in som ledare är när de ser att verksamheten håller på att gå fel. En respondent beskriver följande förlopp;

Att man vågar sätta ner foten, nu gör vi något som inte känns bra och inte är ok, att man vågar sätta upp näsan och säga att jag tycker så här, mm så kan man ha en diskussion om det och man kan ha fel eller också har man rätt och de andra ändrar sig. (Respondent i grupp A1)

Respondentens uttalande kan tyda på att det finns ett ansvar hos en förskollärare att styra upp en verksamhet som känns fel, att respondenten använder ordet känns, tolkar jag som att förståelsen ligger i att förskollärare skall ha en känsla, ett slags sjätte sinne som kan avgöra hur kvalitén i verksamheten är. Detta gör att det blir svårt att utöva ett ledarskap vilket även respondenten ger uttryck för i samma mening när hen beskriver hur saken skall diskuteras och

då kan det bli så att förskolläraren får ge vika för resten av arbetslaget. Detta kan tolkas som att kunskap och profession inte har en framträdande roll i arbetslaget.

6.1.6 Då och nu

Respondenterna berättar hur uppdraget förändrats genom åren på flera olika sätt. Dels genom att det har blivit tydligare att verksamheten skall vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet och dels genom att lärandet har fått en större plats. Vidare skiljer sig arbetssättet från tidigare då planering, genomförande och reflektion genomfördes i det lilla arbetslaget till idag då dessa moment ofta sker i ett större arbetslag vilket beskrivs som positivt då det gynnar ett samarbete mellan avdelningarna och skapar en medvetenhet på ett annat plan. Men den negativa konsekvensen blir att tiden tillsammans med de närmaste kollegorna blir för kort vilket får konsekvensen att beslut och arbetssätt inte känns tillräckligt förankrade. Den reviderade läroplanen har inneburit ett förtydligande över förskollärarens ansvar men min tolkning av samtalen är att respondenterna har olika uppfattning om hur det implementerats i verksamheten. Nedanstående samtal belyser detta:

(R5) – Men det står väl mer tydligt liksom om det pedagogiska ledarskapet men jag vet inte om det har....om det är så här just...om det är någon skillnad....det känns ganska att vi har likaansvar.....

(R4) – Du tänker förskollärare och barnskötare?

(R5) – Ja, på det pedagogiska, vi tar väl ganska mycket samma pedagogiska ansvar för barnen?

(R2) – Menar du jämfört med barnskötare/ förskollärare?

(R5) – Jaa...jag vet inte

(R1) – Men samtidigt är det ju då att det står det ju tydligt att det är förskolläraren som har ansvaret.....

(R5) – Mm, precis.

(R6) – Men man kan nog känna mer....inte press men man borde ha mer ansvar, kan jag nog tycka mer eftersom det står tydligt [...] att det känns mer som att man har mer ansvar eller att det förväntas mertycker jag.

Övriga i gruppen bekräftar.

(R2) – Så känner jag också, att uppdraget känns allvarligare, nu hänger det liksom på oss att det händer någonting, nu är vi färre som skall driva...(Respondenter i grupp A1)

Ovanstående samtal tyder enligt min tolkning på den ambivalens och osäkerhet som jag uppfattar råder i respondenternas samtal. Detta blir tydligt när förskolläraren ger uttryck för en förståelse för att förskolläraren har ett förtydligat uppdrag i den reviderade läroplanen men de redogör inte för att det är så ansvaret fördelas i arbetslaget. Snarare är min tolkning av respondenternas utsagor att de ger uttryck för att ansvaret fördelas lika och att det inte finns någon tydlig uppdelning. Jag tolkar det som att den reviderade läroplanen inte är implementerad i verksamheten utan diskursen vilar fortfarande på arbetssättet att hela

arbetslaget skall gemensamt planera, genomföra och utveckla verksamheten. Dock är min tolkning att en annan respondent uttrycker en annan förståelse för att arbetssättet har förändrats vilket beskrivs nedan;

Det har blivit mer tydligt tycker jag att jag som förskollärare kan delegera till barnskötare, för då har jag läroplanens dokument bakom mig på något vis, så att det är ok att göra det, förut skulle alla göra allt och det skulle vara jämlikt nu är det lite mer tydligare, det tycker jag är bra. Det blir lite mer tydlighet i organisationen. (Respondent i grupp A2)

Ovanstående respondent tolkar jag som att hon beskriver hur hon använder läroplanen i sitt ledarskap och jag tolkar att även hennes förståelse förändrats när hon säger att det är ok. Det kan betyda att yrkesrollerna har förändrats och att fördelningen av arbetsuppgifter grundas på profession och inte på personligt intresse. Respondenten ger uttryck för att det är en positiv utveckling för det skapar tydlighet och även minskad arbetsbelastning då alla inte längre behöver göra allt. Alla respondenterna i grupp A arbetar på samma förskola, dock förmedlar de olika bilder på hur ansvarsfördelningen fördelas och på hur arbetet bedrivs, det förvånar mig inte för utifrån min egen förförståelse så kan arbetsätt och olika tolkningar av läroplanen och uppdraget skilja sig markant mellan olika arbetslag på samma förskola.

Sammanfattningsvis visar resultatet att respondenterna uttrycker en förståelse för att ledarskapet är en viktig del av förskolläraryrket. En tolkning av respondenternas utsagor är att de använder ledarskapet medvetet för att stötta grupper eller individer genom att ledarstilen anpassas till de omständigheterna som råder i ett "här och nu" perspektiv. Det kan vara vilka barn som ingår i den aktuella gruppen, vilken aktivitet som skall genomföras eller vilken atmosfär som råder. Ledarstilen anpassas också utifrån yttre faktorer som kollegors ledarstil eller om det är en mindre eller större barngrupp som skall ledas. För att utöva ett ledarskap skall en planering ligga till grund där mål och syfte är tydligt samtidigt som en flexibilitet ska finnas för barnens inflytande och delaktighet. Hur ett ledarskap blir synligt i verksamheten kan utläsas av resultatet i verksamheten, alltså vilken atmosfär och vilka möjligheter till lärande och utveckling som erbjuds. Respondenterna beskriver hur barn som vistas i en miljö där förskolläraren använder en demokratisk ledarstil där barnen ses som kompetenta och tillåts påverka blir trygga och får större möjligheter att lära och utvecklas. En förskollärares ledarstil bygger på relationer med både barn och arbetslag så därför är relationsbyggande en viktig faktor för att utforma sin ledarstil, detta sker genom att visa intresse och genom samtal och dialog. Relationerna i arbetslaget ses som centrala och det kan ibland innebära att relationerna går före uppdraget och målet. Flertalet respondenter uppger att det är svårare att

leda andra vuxna i arbetslaget än att utöva ett ledarskap i relation till barnen. Resultatet visar också att upplevelsen är att förskollärarens roll har förändrats och uppdraget nu känns tydligare och större ansvar läggs på förskolläraren, detta både stimulerar samt skapar en oro för att inte klara av uppdraget eftersom känslan är att färre skall driva verksamheten.

6.2 Resultat del 2 – individuella intervjuer

Detta avsnitt redovisar det resultat som framkom i tolkningsprocessen av det empiriska materialet från de individuella intervjuerna. Avslutningsvis sammanfattas resultatet i sin helhet med utgångspunkt från studiens syfte och främst den andra frågeställningen.

6.2.1 Ledarskap i arbetet med barnen

Respondenterna beskriver hur en förskollärare använder sitt ledarskap på många olika sätt i arbetet med barnen, till exempel i planeringen av verksamheten där ett ledarskap används för att säkerställa att alla barn i barngruppen ges lika förutsättningar för lärande och utveckling. Följande beskrivning ger en bild av hur en av respondenterna resonerar;

Jag måste planera så att alla kan få vara med, alla barn har olika förutsättningar, om jag planerar en aktivitet som kräver koncentration där det krävs stillasittande i tio minuter eller mer då utesluter jag genast några barn i gruppen, så där måste jag vara väldigt medveten om mitt ledarskap att jag planerar aktiviteterna så att alla barnen kan delta. Det påverkar väldigt mycket deras möjligheter till lärande och utveckling hur jag lägger upp aktiviteterna så att alla kan delta på lika villkor och det är ju svårt, för man har ju många aktiviteter som man vill göra. Hur anpassar man dem, så att alla kan vara med, om jag planerar en aktivitet där det krävs att man skall ta plats – då är det några som väljer att inte vara med, om det är en aktivitet där barnen skall skapa fritt - är det några som inte vill vara med, jag måste hela tiden tänka – vad ger jag barnen för möjlighet till lärande i den här aktiviteten, *kan* alla få möjlighet till lärande i den här aktiviteten eller kommer några på grund av förutsättningarna att sällas bort.

Då får man forma om aktiviteten så att alla kan delta, man får erbjuda *alternativ* till exempel vid fritt skapande behöver kanske inte vara fritt skapande för de som verkligen tycker att det är jättejobbigt utan då kanske man kan kolla på en kompis, eller få hjälp med en mall eller få personligt stöd av en lärare som sitter bredvid och hjälper till. [...] Det bygger på att jag har kunskap om min barngrupp och pedagogik i allmänhet och den pedagogiska miljön, hur jag utnyttjar rummen, hur får jag till den här aktiviteten så att den blir bra för alla, det handlar om planering, ibland kommer man på det i efterhand och då får man lära sig av det. (Respondent 1-individuell intervju)

Ovanstående tolkar jag som en beskrivning på den komplexitet som en förskollärare står inför vid varje aktivitet eller situation som skall planeras. Denna komplexitet innebär att förskolläraren måste ha kunskap om varje barns individuella behov, intresse och styrkor för att använda det som grund för att planera *hur* aktiviteten skall möjliggöra att barnen som deltar kan nå målet och syftet med aktiviteten. Respondenten uttrycker en förståelse och medvetenhet i att det är hennes ansvar att ta hänsyn till alla individerna och vilka konsekvenser det kan innebära om hon inte gör det. Sen säger hon också att hon ibland inte

lyckas utan i efterhand upptäcker att hon inte fått med alla barnen men att det då är viktigt med reflektion för att förändra och förbättra till nästa gång.

Vidare upplever jag att respondenterna uttrycker att ett ledarskap utövas i alla vardagssituationer på förskolan där förskolläraren möter och umgås med barnen, förskolläraren skall då vara en trygghet och skall agera som en förebild, stötta i olika konflikter och hjälpa till där det behövs. Förskolläraren är någon som kan svara på frågor, inspirera och hjälpa till. Vid de olika rutinsituationerna behöver förskolläraren kunna sammanföra de kunskaper som hen har om varje individ med de möjligheter för lärande som kan ges vid respektive situation. Två respondenter uttrycker tambursituationen så här;

Vid påklädningen i hallen till exempel så känner jag att jag är olika beroende på vilket barn jag möter, i de allra flesta fall vill man ju att de skall pröva själva men att man är närvarande och hela tiden uppmuntrar. Men ibland behöver barnet en annan relation, det kanske har hänt något och då tar man rollen att man kanske hjälper mer för att det är det barnen behöver, man är lyhörd. [...] det något som man har i huvudet, man har ett tänk om vad jag vill, det handlar både om hur jag vill att barnen skall bli bemötta och vad de skall lära sig [...] både som vi har pratat om jag och mina kollegor, hur vi skall bemöta barnen och från utbildningar, alltså vad jag har läst och erfarenhet i att jag vet hur barn reagerar. Men det är ju viktigt att man har ett gemensamt förhållningssätt i arbetslaget, att jag inte är en ensam ledare utan vi är sju pedagoger, det har vi pratat en del om. (Respondent 2 – individuell intervju)

Att lyfta och se att de kan och försöker, det är inget fel att misslyckas utan det är så man lär sig, använda gruppen som tillgång, man lär sig jättemycket i en grupsituation. I hallen tycker man ibland att man inte räcker till men då kan de ju fråga en kompis och så hjälper de varandra. Det är en styrka att de får se att man kan *hjälpa* andra och att man kan *få hjälp* av andra. Min kunskap om barnens förmågor kan jag inte ta förgivet, utan ibland blir det som man tror och ibland blir man förvånad, men alla måste känna sig som tillgångar i gruppen men på olika sätt, vi måste bygga något tillsammans. (Respondent 3 – individuell intervju)

Respondenternas beskrivning visar enligt min tolkning på en förståelse över att det är viktigt att alla vuxna som barn möter på avdelningen har ett gemensamt förhållningssätt men att hon med det som utgångspunkt också måste ta hänsyn till varje individ som hon möter. De behov som barnet har just nu påverkar de krav som hon ställer samt de erfarenheter som hon har både om barn generellt men även om just denna individ präglar det bemötande som barnet får i situationen. Gruppen ses som en resurs och en tillgång i barnens möjligheter till lärande samtidigt som en känslighet för barnets integritet ständigt måste vara närvarande. En annan respondent beskriver likande tankar;

[...] där man måste i stunden snabbt bedöma situationen och lyssna in barnen och se vad det är som händer här, där är mitt ledarskap väldigt viktigt, vad tar jag för förhållningssätt gentemot detta, skall jag tackla det på det här eller det här sättet, jag är fortfarande ledare, jag måste

bestämma men det är mitt förhållningssätt i hur jag gör det som spelar roll för deras lärande och utveckling. Vi har ju diskuterat mycket vårt förhållningssätt, vi vill ha ett väldigt öppet klimat med barnen med möjlighet till inflytande så om jag säger nej så måste jag veta varför, jag måste ha en förklaring både för mig själv och för barnen, - Det går inte, därför att. Vi diskuterar ofta i arbetslaget, om detta händer vad gör vi då, det beror också vilken individ som står framför mig, vilket barn är det, hur stor flexibilitet kan det här barnet visa, brukar det här hända ofta eller är det något annorlunda, det är beslut som man får ta i farten, det visar mitt förhållningssätt och ledarskap gentemot barnen, så kan man påverka dem hur de känner i sin självbestämmande rätt. (Respondent 1 – Individuell intervju)

Jag tolkar respondenterna i ovanstående tre citat att de redogör för samma resonemang i att grunden ligger i en samsyn och gemensam förståelse i arbetslaget om hur ledarskapet skall utövas i förhållande till barngruppen men att ett individperspektiv ständigt måste finnas närvarande. De uttrycker att deras arbetsätt gör att barnen får större utrymme till delaktighet och inflytande samt att barnens möjlighet till lärande och utveckling ökar. Samtidigt som barnen skall ha möjlighet till att kunna påverka behöver det också finnas tydliga ramar som ger struktur och trygghet och det är förskollärarens ansvar att bidra med sin kunskap. Barnen behöver också kunna lyssna på andra och dess behov samt underordna sig beslut som tagits, då är det ett annat ledarskap som behöver utövas från förskolläraren. Följande citat belyser hur detta kan gå till;

Ibland behöver man vara ganska tydlig i sitt ledarskap, det här är, du har de här två valen, till exempel i en tambursituation, du får välja mellan skor eller stövlar men ut ska vi, det är en ganska tydlig och rak kommunikation, där jag tar en maktposition, där jag säger att det här är förutsättningarna, då får välja innanför de här ramarna men vad vi skall göra är redan bestämt. (Respondent 1 – individuell intervju)

Ovanstående beskrivning av respondenten, hur hon utövar det ledarskap som krävs i stunden kan tolkas som om det tillhör en kunskap som en förskollärare måste bemästra, ibland finns det inte tid för förhandling eller utrymme för någon större delaktighet utan ibland måste barnet acceptera och underordna sig beslut som redan är tagna och inte förhandlingsbara. Förskolläraren måste då stå fast vid sitt beslut och vänligt men bestämt handleda barnet att utföra det som behövs för att verksamheten skall fortgå. Ledarskapet som då utövas är tydligt och bygger till större delen på att informera barnet om de ramar som hen har att förhålla sig till samtidigt som förskolläraren kan hjälpa barnet att se lösningar eller strategier för att lyckas.

6.2.2 Ledarskap i relation till kollegor

I mötet med de andra kollegorna beskriver respondenterna att de i rollen som förskollärare utövar två olika sorters ledarskap, det formella och det informella. Det formella ledarskapet är när förskolläraren fått mandat från chefen att ansvara för ett innehåll, hålla i ett möte eller driva något projekt. Detta ger förskolläraren större möjligheter att vara tydlig och målinriktad samt uttrycka åsikter till förmån för målet av situationen. Det informella ledarskapet innebär att förskolläraren måste sälja in sina tankar till omgivningen, inspirera och se vad de andra nappar på. Det informella ledarskapet tar sig i uttryck genom att förskolläraren för en dialog och genom samtal argumenterar för sina åsikter och kunskaper och genom att vara påläst i ämnet kunna inspirera de andra att våga pröva. Olika strategier används av respondenterna för att lyckas, två respondenter redogör för sina strategier nedan;

Jag använder mig av läroplanen, eller forskning när vi sitter och diskuterar till exempel förhållningssätt vid matsituationen. [...] att man är medveten och tar till sig ny kunskap, att man är objektiv och ifrågasätter, vad vi behöver lära våra barn för inför framtiden, jag kan inte vara den förskolläraren som jag var för tio eller femton år sedan för allt sker ju så fort så man måste försöka hänga med i den mån det går. [...] det är viktigt att reflektera både själv och tillsammans med arbetslag och där använder jag mig mycket av dokumentation. (Respondent 3 – individuell intervju)

När jag leder möten då har jag en mer informerande och styrande roll att hålla sig till mål och syfte, vid ett mer informellt ledarskap är att inspirera, att våga säga ja, att våga prova, att vara aktiv inte passiv, säger du att du vill prova en sak säger jag absolut vad behöver vi göra för att det skall funka, att jag också kan stå upp och säga att det här tänker jag att vi måste prova, jag tänker att det finns många olika strategier men mycket sker omedvetet [...]. (Respondent 1 – individuell intervju)

Ovanstående utsagor kommer från olika respondenter där den ena redogör för hur hon använder strategin att hålla sig uppdaterad i läroplan och aktuell forskning för att hela tiden hänga med i utvecklingen av vad barn behöver för kunskaper och förmågor. Målet är att barnen skall kunna leva och utvecklas i en framtid, vilket är svårt eftersom vi inte vet hur framtiden kommer att bli men hon uttrycker en förståelse för att det är en nödvändighet inställning för att kunna utföra uppdraget som förskollärare. Den andra respondenten använder strategin att vara inspirerande och bejaka andras idéer för att på så sätt skapa en nyfiken atmosfär där kollegorna vågar prova på nya resonemang och arbetssätt. Detta skulle också kunna tolkas som att respondenten vill genom sitt positiva bemötande till andras initiativ också skapa en positiv inställning i hela gruppen till förändring och utveckling vilket

långsiktigt underlättar hennes uppdrag som förskollärare att driva utvecklingen av förskolans verksamhet.

6.2.3 Svårigheter samt utvecklingsområden

Att leda arbetet på förskolan innebär att förskolläraren skall visa vägen genom att utöva ett ledarskap som gör att andra följer och deltar i processen att kontinuerligt förbättra verksamheten. För att detta skall fungera tolkar jag respondenternas beskrivning av att de som arbetar på förskolan behöver kunna se på både sig själva och på det arbete som de utför, ur ett professionellt perspektiv, vilket respondenterna uppger ibland kan vara svårt. Det blir också svårare för förskolläraren att leda, om samtal på möten eller planeringar tenderar att hamna i ett personligt perspektiv istället. En av respondenterna berättar nedan;

[...] man får vara drivande, vi är här för barnens bästa, vad är vårt uppdrag. Sen kan det vara svårt, det blir konflikter och vad väljer jag då att ta upp, det är ändå min arbetssituation, för blir det för mycket konflikter och det blir dåligt i personallaget så påverkar ju det barnen. Man måste verkligen välja rätt tillfälle så att inte folk går runt och är arga, självklart så påverkar det mig om någon är arg, man måste absolut följa sitt uppdrag men det är inte alltid lätt. [...] Det är tuffare om man är ensam förskollärare som vill driva än om man är två, då kan man ju ändå finna styrka i varandra. (Respondent 3 – individuell intervju)

Här tolkar jag respondentens utsago att hon väljer ”sina strider”. Det är viktigt för henne att kunna utföra sitt uppdrag men det är också viktigt att arbetsklimatet och relationen mellan kollegorna är positiv annars blir det negativa konsekvenser för både henne själv och även för barnen. Att få kollegialt stöd av andra förskollärare innebär att det blir lättare att hantera yrkesrollen och driva arbetet framåt.

För att utvecklas och bli bättre på att utöva ett ledarskap behövs enligt min tolkning av respondenternas utsagor kompetensutveckling och kollegiala samtal, dels samtal där förskollärare kan lyfta komplexiteten i yrket och stötta varandra med litteratur och reflektion tillsammans för att komma vidare och dels samtal där hela arbetslaget ingår, där läroplanen och verksamheten är i fokus och där förhållningssätt kollegor emellan diskuteras och problematiseras. I följande citat beskriver en av respondenterna sina tankar;

[...] det är jätteviktigt att man får prata med andra, det är så man får nya insikter, det är ju där man får tips om litteratur, det här läste jag, det här såg jag och kände igen i vårt arbetslag. Jag tror att det behövs att man samtalar om ledarskap också och olika strategier, hur ska våra arbetslagsmöten vara, vad vill vi ha för ton, [...] det är lätt att hamna i praktiska saker, det behöver också samtalas om, i barngruppen talas ofta om hur vi skall arbeta och vart vi ska, men det är mer sällan som man

pratar om det i arbetsgruppen, det är lättare att prata om barngruppen, vart vi ska och hur vi skall ta oss dit, i arbetslaget pratar vi sällan om hur vi skall arbeta i gruppen, allas personliga egenskaper och vad man har för sämre eller bättre sidor och vad man går igång på osv, jag tror att det kan vara svårt att prata om det och också ha en professionell rock, det gäller att verkligen kunna ta ett steg tillbaka, det gäller att kunna förstå att det här handlar inte om kritik eller att sätta dit någon eller att vi inte har gjort bra innan, det handlar om att förbättra arbetet och ha en bra kommunikation, det gäller att ha ett bra klimat, speciellt om det redan är lite skakigt, då behöver man nog lite hjälp, om man redan har ett bra klimat då är det nog lättare. (Respondent 1 – individuell intervju)

I ovanstående resonemang tolkar jag att respondenten efterfrågar kollegiala samtal där förskollärare kan stötta varandra i rollen som ledare. Där kan de synliggöra sina behov i gruppen och hämta stöd i litteratur och forskning samt ta del av varandras verktyg och strategier. Att ta med ett dilemma till en grupp som har en liknande förförståelse och sedan titta på situationen genom olika teoretiska glasögon kan enligt min tolkning av respondentens redogörelse hjälpa till att ta ett professionellt perspektiv och se situationen i ett ”utanifrån” perspektiv vilket kan göra att man får syn på både sin egen roll och andra deltagare i ett nytt ljus.

För att det skall bli möjligt att kunna samtala utifrån vad som är mina privata, personliga och professionella ställningstagande måste alla i arbetslaget ha samma förståelse för vad begreppen innebär och vad de betyder samt att skiljelinjen emellan kan vara svår att uppfatta vilket kommer fram i nedanstående respondents berättelse;

Jag tycker att det är jättesvårt, med barnen har jag redan en klar och tydlig relation i mitt ledarskap där men det är svårt gentemot andra vuxna eller andra pedagoger, det är därför viktigt att ha kontinuerliga samtal kring vad och hur. Vad skall vi arbeta utifrån och det inte är utifrån egna tyckanden utan det är utifrån läroplanen och det som står där, sen kan jag tycka en sak men det får stanna i mitt privata, nu är det mitt professionella. Men det är svårt, det finns en gråzon och då någon hamnar i den där gråzonen och det tycker jag är svårt att ta med en kollega. (respondent 2 – individuell intervju)

Respondenten uttrycker att hon upplever att hon har en tydlig roll som ledare i förhållande till barnen men hon beskriver ledarskapet i relation till kollegor som svårare. Här tar hon speciellt upp det kan vara svårt att själv avgöra för någon vilka åsikter eller vilka handlingar som grundar sig i den professionella eller den privata rollen men att samtal tillsammans kan hjälpa till att förstå och synliggöra vad de olika begreppen betyder.

6.2.4 Sammanfattning

Sammanfattningsvis visar resultatet att respondenterna beskriver hur de använder sitt ledarskap i flera olika situationer på förskolan;

- Respondenterna beskriver att de använder sitt ledarskap i planeringen av aktiviteterna på förskolan så att alla barn oavsett behov eller förutsättningar skall kunna vara delaktiga i aktiviteten och få samma möjligheter till lärande och utveckling.
- De uttrycker också att de använder sitt ledarskap i alla rutinsituationer som är på förskolan, här handlar det om att använda sitt ledarskap så att barnen känner sig sedda och känner att de har inflytande och kan påverka samtidigt som tydliga ramar ger trygghet.
- Ledarskapet blir synligt enligt respondenterna genom det förhållningssätt som förskollärarna väljer att utöva i barngruppen, barnen skall se dem som någon som finns där, en trygghet dit de kan vända sig för att få svar på frågor, bli lyssnad på, för att få hjälp, för att få vara med på roliga saker och aktiviteter.
- I situationer som uppstår i vardagen på förskolan måste förskollärarna snabbt i stunden rycka ut i olika konfliktsituationer eller andra situationer och utöva ett ledarskap, här utgår förskollärarens agerande från dels det förhållningssätt som de gemensamt i arbetslaget kommit fram till att de skall ha i relation till barnen dels till vilken individ/individer som är inblandade i den situation som de står inför.
- Respondenterna beskriver hur de utövar ett ledarskap i relationen till kollegor, där de använder ett formellt ledarskap och ett informellt ledarskap. Det formella ledarskapet ger större möjlighet till rakare kommunikation och tydlighet medan det informella innebär att försöka inspirera och initiera förändring.

För att kunna utöva ett ledarskap i relation till barnen tolkar jag innebörden av utsagorna som att respondenterna anser att det krävs att arbetslaget kontinuerligt samtalar om förhållningssätt, syfte och mål med verksamheten samt barnens intressen, behov och personligheter. Det skulle i så fall innebära att arbetslaget har kommit överens och arbetar utifrån det som de beslutat är en förutsättning för att ledarskapet skall fungera och för att förskollärarna skall ha ett mandat för att utöva ett ledarskap.

Jag tolkar vidare respondenternas svar som att relationen till kollegor kan upplevas problematisk när ett ledarskap i arbetslaget skall utövas. Det kan vara svårt att ta ett steg

tillbaka och se sig själv och gruppen utifrån när man själv är delaktig. Respondenterna ger uttryck för att verktyg som behövs för att stärka och förbättra arbetet i arbetslagen är mer samtal om ledarskap och hur ett ledarskap utövas, kollegiala dialoger om förhållningsätt, mål och syfte för arbetslaget samt skillnaden mellan personligt och professionellt.

Det ledarskap som respondenterna ger uttryck för i intervju svaren att de använder är olika i de olika situationer som de ställs inför, vilka yttre faktorer som de behöver ta hänsyn till samt vilken individ som det gäller. Respondenterna uttrycker att det ibland krävs ett mycket tydligt ledarskap där förskolläraren tar en maktposition medan vid andra situationer kan förskolläraren vara mer inlyssnande och låta barnen vara mer delaktiga och få påverka. Respondenterna beskriver att de utövar olika ledarskap men avgör ofta i varje situation när den uppstår vilket ledarskap som krävs, här menar respondenterna att det är viktigt att vara inlyssnande och läsa av barnens reaktioner för att avgöra om förskolläraren behöver ändra på sin strategi under aktiviteten/situationens gång. Vidare beskriver de att barn blir otrygga om ledarskapet uteblir eftersom de då inte vet vad som förväntas av dem.

Jag tolkar respondenterna beskrivning av deras förhållningssätt till kollegor att de inte använder samma medvetenhet i sitt utövande av ledarskapet ännu, men de tror att förskollärare genom samtal i arbetslag och i dialog med andra förskollärare om ämnet ledarskap kommer att kunna utveckla samma medvetna strategier för att förbättra och driva verksamheten framåt. Vidare uttrycker respondenterna att ämnet ledarskap är viktigt och att det behöver samtalas om mer eftersom det nu ligger ett utökat ansvar på förskolläraren enligt den reviderade läroplanen. De verktyg som de uttrycker behövs är kontinuerliga samtal både i arbetslaget men också förskollärare emellan och fortbildning i form av kunskap i ledarskap, att leda samtal och i konflikthantering. Respondenterna uttrycker en förståelse för att nyckeln till att en förskollärare skall kunna utföra sitt uppdrag är att alla förskollärare på arbetsplatsen är insatta i läroplanen och har kunskap och förståelse för att uppdraget är viktigt. Att hålla isär personligt och professionella relationer underlättar samtidigt som jag tolkar deras samtal som att det finns en gråzon som upplevs svår att hantera. Relationen till kollegorna är nära och en konflikt påverkar inte bara arbetsklimatet kollegor emellan utan påverkar även barnen på förskolan negativt, därför beskriver respondenterna att de kan förstå att förskollärare väljer att backa från sina ideal och mål för att detta känns bättre för verksamheten och barnen på kort sikt.

Min tolkning av ovanstående är att respondenternas svar tyder på att ledarskapet inte har räknats in som en del av helhetsuppdraget i förskollärares yrkesprofession men att denna del håller på att bli tydligare för dem samtidigt som de efterfrågar verktyg för att tillsammans kunna stötta varandra och ta till sig nödvändig kunskap för att kunna utföra det förtydligade uppdraget.

7 Diskussion

Diskussionskapitlet är uppdelat i tre avsnitt där det första avsnittet diskuterar studiens resultat i förhållande till den hermeneutiska ansatsen, samt val av metod för datainsamling. Därefter följer två avsnitt som diskuterar studiens resultat med utgångspunkt i frågeställningarna. Avslutningsvis diskuteras min förförståelse och hur den har påverkat studiens genomförande samt fortsatt forskning inom det aktuella kunskapsfältet.

Den aktuella studiens syfte är att undersöka hur begreppet ledarskap beskrivs av förskollärare. Studien fokuserar på tre typer av ledarskap inom förskolan, ledarskap i relation till kollegor och ledarskap i relation till barnen på förskolan samt hur förskollärare ger uttryck för att ledarskap gestaltas i relation till arbetet med undervisning och lärande. Två frågeställningar används för att besvara syftet:

1. Vilka förståelser för innebörden av begreppet ledarskap ger förskollärare uttryck för?
2. Hur ger förskollärare uttryck för att ledarskapet blir synligt i relation till arbetet med undervisning och lärande i förskolan?

7.1 Hermeneutiken som ansats

Inom hermeneutiken finns inga förutbestämda metoder som skall väljas utan forskaren får fritt välja den eller de metoder som passar, detta är en viktig poäng som enligt Andersson (2014, sid 112) skiljer hermeneutiken från positivismen. Andersson hänvisar till Hans-Georg Gadamer (1900-2002) grundaren av den Hermeneutiska cirkel som utgår från *del och helhet*, där Gadamer säger att det inte finns några sådana regler eftersom en bestämd metod kan bli ett hinder. För att insamla empiriskt material till föreliggande studie valdes fokusgruppintervju som första metod. Sammanhanget i en fokusgruppintervju där flera människor träffas och samtalar om ett begrepp eller fenomen torde utgöra en gynnsam plats för olika förståelser att uppenbaras och är enligt Kvale och Brinkmann (2009, sid 166) en metod som lämpar sig vid studier på ett nytt område vilket jag upplever att ledarskap i förskolan är, eftersom jag har haft en del svårigheter att hitta forskning och litteratur inom området. I fokusgruppintervjuer har forskaren hjälp av de andra deltagarna genom att de

ifrågasätter eller ber om förtydligande, dock innebär detta förfarande också att kontrollen av samtalet kan gå förlorad så det gäller att som samtalsledare vara uppmärksam.

För att analysera texter och material i en studie används olika modeller, ofta med syftet att systematiskt skala bort text för att gradvis centrera innebörden i texterna genom att hitta olika kategorier och nyckelord. Inom hermeneutiken däremot sker detta genom att materialet istället tillåts att expandera och där syftet är att flera olika förståelser och tolkningar skall uppenbaras i materialet. Detta sker när forskaren utvidgar sin förståelse för delarna och då kan förstå helheten, vilket i sin tur kastar ett nytt ljus över delarna (Andersson, sid 112, 2014). Forskaren behöver också sätta sig in i respondenternas talande genom att tolka deras förförståelse och förståelse vilket kräver en empatisk förmåga hos forskaren menar Alvesson och Sköldberg (sid, 195, 2008) som när den används i kombination med forskarens kunskap skall utnyttas i att forskaren kan förstå respondenternas förståelse bättre än vad de själva gör.

Hermeneutiken används på olika sätt i olika studier (Gunnarsson, 2016; Sarbring, 2013). I den föreliggande studien har två olika metoder används för att insamla empiriskt material samt ställa frågor till texten och expandera materialet. Respondenternas svar från fokusgruppintervjuerna tolkades och sammanställdes och användes som underlag för de individuella intervjuer som valdes som en andra metod för insamlande av empiriskt material. Jag använde således respondenterna i de individuella intervjuerna för ytterligare tolkning och utvidgad förståelse av materialet från fokusgruppintervjuerna. Respondenterna fick se en Power Point (se bilaga 3) för att ta del av resultatet från fokusgruppintervjuerna samtidigt som de fick frågor som syftade till att de skulle relatera resultatet till sin egen roll som förskollärare och då bidra med tolkningar av materialet från fokusgruppintervjuerna. Alvesson och Sköldberg (2008, sid 206) beskriver hur förmågan att läsa och tolka texten i dess kontext är en viktig aspekt som påverkar hur nya tolkningar uppenbaras och gamla försvinner samtidigt som en viss distans bör intas emellanåt. I den aktuella studien användes en Power Point i de individuella intervjuerna, dels för att samtalet skulle hålla fokus på frågorna då det fanns en tidigare relation mellan respondenter och forskare och dels för att frågorna i den digitala presentationen skapade en distans mellan materialet som ingår i studien och den kontext som respondenterna verkar och arbetar i varje dag. Jag gjorde bedömningen att detta skulle hjälpa respondenterna att se på sin egen verksamhet och svaren från respondenterna i fokusgruppintervjuerna i ett "utan ifrån" perspektiv vilket skapar en dialektik mellan familjaritet och distans (Alvesson och Sköldberg 2008, sid 206).

Hermeneutiken är som jag nämnde i kapitel 5 uppdelad i två huvudspår; den objektiverande som förespråkar cirkeln med del och helhet och den aletiska som betonar cirkeln där förförståelse och förståelse är i fokus, dessa två olika sätt att tolka och arbeta utifrån ett hermeneutiskt perspektiv har vissa skillnader men även likheter. Jag har valt att använda och tolka utifrån ett sätt att tolka hermeneutiken där alla dessa komponenter ingår och där cirkeln har gjorts om till en spiral för att påvisa att processen inte har ett slut. En tredje hermeneutisk cirkel lanserades av Jean Paul Gustave Ricoeur (1913-2005) där en dialektisk pendling skall ske mellan förklaring och förståelse vilket då gjorde att han förenade positivism och hermeneutik (Alvesson och Sköldberg, 2008 sid 194,). Jag har dock valt att inte tolka utifrån den tredje cirkel då Ricoeur utvecklade den till att bli misstankens hermeneutik där syftet är att hitta något dolt i texten och där tolkningsprocessen utgår från att tvivla på innebörden av utsagor eller det som materialet visar vilket inte var syftet med föreliggande studie (Andersson, 2014 sid 98). Min egen reflektion av att använda hermeneutiken som teoretisk ansats är att det är svårt att åstadkomma den efterfrågade expansionen av texten i tolkningsprocessen när det inte finns några konkreta verktyg att tillgå. Det som beskrivs som fritt kan ibland bli ett hinder i sig, kanske hade det varit bättre om jag hade sett hermeneutiken som min ontologiska utgångspunkt om hur sociala sammanhang skapas och kompletterat med någon modell i arbete med tolkning/analysen av materialet.

7.2 Vilka förståelser för innebörden av begreppet ledarskap ger förskollärare uttryck för?

Resultatet i studien visar att respondenterna beskriver att en förskollärare behöver inneha en förståelse och medvetenhet över att ett ledarskap är nödvändigt för att klara uppdraget men de beskriver att det upplever att det är lättare att inta utöva ett ledarskap i relation till barngruppen än till kollegor. Respondenterna i studien beskriver hur deras ledarskap i relation till barnen känns självklart och att det är viktigt för att barn som vistas på förskolan skall känna trygghet men också för att säkerställa att alla barn ges likvärdiga förutsättningar för lärande och utveckling. Min tolkning av respondenternas redogörelser är att ett ledarskap i förskolan bygger på att arbetslaget har ett gemensamt förhållningssätt i förhållande till barnen på avdelningen som de har kommit fram till vid kollegiala samtal. Med detta gemensamma förhållningssätt som grund utövar förskolläraren ett ledarskap som anpassas efter varje

situation och individ som förskolläraren möter. Respondenterna beskriver detta som att de måste ta hänsyn till varje individ, vilket barn är det som de möter, vad är just det barnets behov, vilka kunskaper har barnet och hur kan barnet utmanas att lära mer i denna situation. Detta sätt att utöva ett ledarskap styrks av Sheridan, Sandberg, Williams och Vuorinens (2011, sid 415-437) studie där de kom fram till att förskollärarnas sätt att utöva ett ledarskap var demokratiskt och utgick från ett här och nu-perspektiv och att de framhöll vikten av att lyssna, förstå och ta hänsyn till andras perspektiv. Forskarna uppfattade också att majoriteten av de som deltog i studien såg sig som ledare i barngruppen och framhöll att de utövade sitt ledarskap genom att agera som en god förebild för barnen samt att samtal och dialog var centrala handlingar för att leda barngruppen. Resultatet i föreliggande studie styrks även av den ledarstil som Maltén (2000, sid 65-66) beskriver som *situationsanpassat* ledarskap där det ledarskap som skall utövas får anpassas efter varje individ eller individer och andra oftast yttre faktorer som påverkar.

I den föreliggande studien beskriver respondenterna hur de använder sitt ledarskap i planeringen av verksamheten och hur förskolläraren måste förena sin kunskap om varje individs behov och resurser för att möjliggöra att alla barn skall kunna delta och lära. De uttrycker att detta är svårt att åstadkomma i alla situationer men de beskriver hur det är nödvändigt för att utföra uppdraget. Detta får stöd av Sheridan et al. (2011, sid 415-437) där de redogör för *kunnande om vad och varför* som en viktig kunskap hos framtidens förskollärare och där kritisk reflektion lyfts fram. För att kunna kritiskt reflektera över sig själv och verksamheten krävs kunskap om uppdraget och även insikt i sin roll som förskollärare och den påverkan som blir på varje individ som vistas på förskolan. En respondent beskriver just hur en del barn redan i planeringen av verksamheten kan bli exkluderade beroende på om planeringen utgår från varje individs behov eller om aktiviteten enbart utgår från gruppens behov. Jag drar slutsatsen att det krävs det som Sheridan et al. (2011, sid 415-437) beskriver som ett *kunnande om vad och varför* där förskolläraren måste ha en god kunskap om innehåll vilket kräver en kontinuerlig kompetensutveckling, en pedagogisk medvetenhet där lek och lärande integreras samt förmåga till kritisk reflektion. Annars riskerar barnen att inte få den möjlighet till lärande och utveckling som de har rätt till.

Vidare beskriver respondenterna hur de använder gruppen av barn som resurs för att utveckla verksamheten och göra aktiviteter roligare samt hur de använder olika egenskaper hos barnen för att utmana barnens kunskaper för att lära mer. Detta har olika respondenter beskrivit

genom utsagor som handlar om tambursituationen och hur barns möjlighet till lärande kan utvidgas genom att ta tillvara på tillfället med flera barn i tamburen som kan hjälpa varandra. Detta styrks av det som Sheridan et al. (2011, sid 415-437) kallar *Interaktiva och relationella kompetenser*, vilket betyder förskollärarens sociala och kommunikativa förmåga som man måste ha för att förstå hur andra människor fungerar och påverkas av kontexter och människor runt omkring. Här visar också resultatet i den aktuella studien att en empatisk förmåga lyfts fram av respondenterna när de beskriver hur de måste ta hänsyn till dagsformen hos varje barn som en viktig faktor för att lyckas med ovanstående. Om du inte kan känna in och kan ta andras perspektiv blir det mycket svårt att förstå varför till exempel Kalle väljer bort att pyssla eller varför Sara till exempel inte tycker om att gå ut. Men den empatiska förmågan som respondenterna uttrycker i den aktuella studien skall inte felaktigt ses som att förskolläraren väljer en omhändertagande roll som Jónsdóttir och Coleman (2014, sid 210-225) beskriver att de kunde se att flertalet förskollärare gjorde i deras studie. Den omhändertagande rollen som Jónsdóttir och Coleman (a.a) beskriver utgjordes av att förskolläraren valde bort fokus på vilket lärande som barnet var i behov av, vilket inte har framkommit i föreliggande studie, utan här visar snarare resultaten på att rollen som lärare bygger på att förskolläraren både fokuserar på lärande *och* visar förståelse och empati.

Respondenterna i föreliggande studie beskriver vikten av att förklara för barnen vad aktiviteten har för syfte och mål för att barnen skall känna en mening samt att innehållet i aktiviteten presenteras på ett lustfyllt sätt som lockar barnen till att vilja delta och utmana sina förmågor och våga ta till sig ny kunskap. Detta tillvägagångssätt kan belysas genom resultatet som Melker och Ryberg (2012, sid 53-78) presenterar där de såg att förskollärarna visade sig ha en benägenhet att fastna i ett "görande" och där de kunde se i sina observationer att aktivitetens innehåll presenterades ottydligt för barnen samt att förskollärarna inte heller berättade för barnen om mål och syfte med aktiviteten. Deras resultat visar på en annan slutsats än vad föreliggande studie har påvisat i respondenternas svar, där en medvetenhet uttryckts om betydelsen av hur aktiviteter presenteras och hur viktigt det är att mål och syfte är tydligt för att barnen skall känna en mening att delta. Skillnaden i de båda resultaten kan bero på att olika metoder har använts i de olika studierna. Den aktuella studien har använt uteslutande intervjuer som metod vilket kan innebära att respondenterna beskriver en verklighet som de vill att den skall vara. En annan tolkning av de två olika resultaten kan vara att medvetenhet och förståelse för betydelsen av ovan nämnda faktorer skiljer sig mellan olika

förskollärare och jag kopplar det till förskollärarens förståelse av uppdraget. Är förskollärarens förståelse av uppdraget att hen skall förmedla kunskaper eller är det mer upplevelsen för barnen som är i fokus spelar stor roll för var förskolläraren lägger tonvikten i sin planering och i genomförandet. Dessa antaganden styrks av slutsatsen som Jónsdóttir och Coleman (2014, sid 210-225) drog i sin studie där de såg att relationen till uppdraget skiljde sig mellan förskollärare och min förförståelse gör att jag utgår från att dessa förskollärare agerar olika i verksamheten beroende på vad de anser är förskollärarens roll i relation till barn och deras lärande och utveckling i förskolan.

Resultatet i föreliggande studie visar att förskollärarens utövande av ett ledarskap i relation till kollegorna på förskolan uttrycks som problematisk. Eriksson (2015, sid 12) belyser hur förskollärarens uppdrag har förändrats och hur detta syns i policydokument som gäller för förskolan. Här tar författaren särskilt upp texten i Barnstugeutredningen (SOU 1972:26) där förskollärarens yrkeskompetens likställs med de personliga förmågor och kunnande som barnskötarna har. Detta tolkades som att förskollärarens roll var att samtala med de övriga i arbetslaget om hur verksamheten skulle planeras och genomföras samt att arbetsuppgifter och ansvar skulle fördelas jämlikt bland kollegorna (Eriksson, 2015, sid 13-14). Utifrån den aktuella studiens resultat drar jag slutsatsen att denna diskurs fortfarande råder i en del arbetslag och detta bidrar till en förvirring när den reviderade läroplanen (Skolverket, 2016) säger något annat. Detta styrks av Doverborg et al. (2013 sid 9) som beskriver att förskollärare upplever svårigheter med att sammanföra lärande med omsorg, lek och utveckling. Det arbetssätt som har bedrivits på förskolan sitter många gånger kvar i "väggarna" och rädslan att den personliga relationen skall ta skada hämmar förskollärarna att ta rollen som ledare. Detta styrks även av resultaten som Sheridan et al. (2011, sid 415-437) visar, där förskollärarnas ledarskap består av många samtal och diskussioner som handlar om att övertyga resten av arbetslaget. Ibland får den personliga relationen gå före, på bekostnad av läroplanens intentioner och mål. Detta skulle kunna tolkas utifrån Scheins (2007, sid 6-18) studier där det framgår hur begreppet ledarskap är starkt knutet till det manliga könet och att kvinnor har svårt att identifiera sig som ledare. Vilket kan påverka genom att kvinnor i förskolan lättare ser sig i rollen som omsorgsgivare vilken ingår i ett arbetslag där ansvaret fördelas demokratiskt än i rollen som kunskapsförmedlare där förskolläraren förväntas leda verksamheten och även kollegor.

Respondenterna framhöll förskolechefens erkännande av förskolläraren som en ledare av verksamheten som väsentlig för att de skall få mandat och leda kollegorna i arbetslaget. Här

visar resultatet på två olika sätt att utöva ett ledarskap i relation till kollegor, formellt och informellt där förhållningssättet skiljer sig. Det formella ledarskapet är tydligare och mer rationellt medan det informella ledarskapet utövas mer ödmjukt där förskolläraren får argumentera för sina åsikter och visa på hur det som hen vill förmedla kommer att förbättra och underlätta i verksamheten. För att överföra dessa olika sätt att leda till Bolman och Deals (2009, sid 31-40) ledarstilar tolkar jag att den formella ledarstilen som respondenterna beskriver att de kan utföra när de har ett tydligt mandat i situationen kan förstås som ett *strukturellt ledarskap* där målet är viktigt och tydliga roller utifrån kunskap är en framgångsfaktor för att effektivisera arbetet. Varje medarbetare utför sin del i arbetet för att helheten skall bli framgångsrik, i detta fall verksamheten för barnen. Personliga känslor och utrymme för personliga uttryckssätt är av mindre vikt.

När förskolläraren däremot skall utöva ett informellt ledarskap är min tolkning att det påminner om Bolman och Deals (2009, sid 30-41) HR-perspektiv där relation och inflytande är centralt och där alla i arbetslaget skall känna sig delaktiga. Respondenterna beskriver detta ledarskap som tidskrävande och ibland ineffektivt samtidigt som de vid flertalet tillfällen betonar styrkan i att alla i arbetslaget är förankrade i de beslut som tas. Jag drar slutsatsen att det idag är en splittring bland arbetslaget och detta styrks av Jónsdóttir och Colemans (2014, sid 210-225) resultat som såg hur förskollärare hade en otydlig bild av sin profession och yrkesroll. Forskarna kunde urskilja två olika grupperingar inom förskollärarna där den ena tolkade uppdraget där verksamhet skall lägga fokus på omsorg och omhändertagande utifrån en barnsyn där barn behöver komma till förskolan för att leka och uppleva roliga saker medan den andra gruppen såg sig som förmedlare av kunskap där fokus ligger på att barnen behöver lära sig de färdigheter och förmågor som behövs. Min slutsats blir att den delen av den reviderade läroplanen (Skolverket, 2016) där förskollärarens ansvar har förtydligats inte är implementerat på alla förskolor och i alla arbetslag. När en stor förändring skall implementeras menar Ho Choi Wa Dora (2005, sid 48-58) att processen måste stöttas centralt för att det skall lyckas. Kan det vara så att de inblandade parterna inte insåg hur svårt det skulle vara att förändra den rådande diskursen i förskolan.

Respondenterna som ingår i grupp B i den aktuella studien har genomfört den handledarutbildning som de förväntas gå när de deltar i Övningsförskoleprojektet. De berättar att de har fått nya kunskaper och färdigheter som de upplever stöttar dem i deras arbete i

rollen som ledare i förskolans olika delar. De har läst litteratur som gett dem teoretiska kunskaper samt deltagit i seminarier, föreläsningar och workshops där de har reflekterat tillsammans och kopplat ihop teorierna som de läst med den praktik som de vistas och verkar i. De beskriver just de kollegiala samtalen med kollegor med liknande förståelse som speciellt värdefulla och hur de innan utbildningen trodde att deras förmåga att handleda studenter var den kunskap som skulle utvecklas men att de har fått kunskaper som gör att de kan ta en mer aktiv roll i uppdraget som förskollärare och känner en större trygghet i sitt ledarskap. Utifrån ovanstående drar jag slutsatsen att ledarskap inte kan erhållas via en skrift utan mottagaren som i det här fallet är förskollärare i verksamheten behöver ha handledning och stöd i processen. Detta styrks av litteratur som beskriver hur förmågan att utöva ett ledarskap är en process som tar tid och består av att pröva teoretiska kunskaper i praktiken. Framgång uppnås genom att reflektera över både framgångar och motgångar och utveckla en förståelse för vilka verktyg som kan användas i olika situationerna (Möller, 2006, sid 196-197; Sandgren, 2009, sid 7-10; Sandberg & Targama, 2003, sid 93-112).

7.3 Hur ger förskollärare uttryck för att ledarskapet blir synligt i relation till arbetet med undervisning och lärande i förskolan?

Resultatet visar att den demokratiska ledarstilen är den som respondenterna beskriver att de eftersträvar, där en relation mellan den vuxne och barnen gör att de blir medskapare av aktiviteter och verksamheten. Maltén (2000, sid 62-64) framhåller att den demokratiska ledaren ser sig som en del av sammanhanget och bjuder in barnen i beslut men också ställer krav på att deltagarna skall ta ansvar vilket respondenterna också ger uttryck för när de beskriver att de har förväntningar på barnens kunnande och förmågor. Jag drar slutsatsen att det ledarskap som förskolläraren utövar blir synligt i vilka möjligheter varje barn på förskolan ges för att lära och utvecklas. En förskollärare som medvetet använder sitt ledarskap planerar på verksamhets-, grupp- och individnivå och där dessa nivåer utvecklas i relation till varandra. Detta är grunden för en verksamhet som utgår från varje barns aktuella kunskap, intressen, behov och personlighet och där sedan resten av barngruppen används som en positiv kraft för att tillsammans med förskollärarens och arbetslagets kunskaper och engagemang utmana varje barn till att lära och utvecklas. Respondenterna uttrycker att grunden för att barnen skall kunna utvecklas är att de känner lust och trygghet och det innebär att förskolläraren måste ta rollen som en trygg vuxen som är tillgänglig och som visar omsorg.

Den demokratiska ledarstilen framhålls av respondenterna som ett ledarskap som eftersträvas där förskolläraren genom att vara tydlig och förmedla ramar och struktur också bjuder in barnen till delaktighet och inflytande i de situationer där förskolläraren anser att det finns utrymme för det. Barnsynen utgår från att se det kompetenta barnet och som Sommer (2012, sid 38-48) vidhåller, se barnets *olika* kompetenser men att förskolläraren är *merkompetent* vilket gör att förskolläraren behöver utöva ett ledarskap för att rikta barnens uppmärksamhet mot målet. Vidare tolkar jag att hela arbetslaget behöver vara insatta och delaktiga för att barnen skall möta ungefär samma förhållningssätt hos alla pedagoger på avdelningen och helst på hela förskolan. Dock framkommer det i föreliggande studie att diskurser skiljer sig mellan avdelningarna på förskolorna och det innebär att det förekommer olika tolkningar av uppdraget vilket medför att barnen ibland möts av olika förhållningssätt.

Respondenterna i studien beskriver hur några kollegor utövar ett auktoritärt ledarskap där den vuxnes makt används på ett för barnen negativt sätt där barnets individuella behov inte ligger till grund för de didaktiska val som den vuxne gör vilket skulle kunna innebära en negativ inverkan på barnets möjligheter till lärande och utveckling. Resultatet styrks av Maltén (2000, sid 62-64) som redogör för hur den auktoritära ledarstilen skapar en distans mellan den vuxne som skall leda och barnen vilket torde påverka den vuxnes möjligheter till att skapa goda relationer med barnen negativt. Respondenterna i studien tar också upp hur de upplever en avsaknad av ledarskap bland kollegor som problematiskt där den vuxne explicit ägnar sig åt omsorgssituationer med främst de yngre barnen och avstår från att gå in som ledare i situationer med de äldre barnen där lekarna är fysiska eller där temat för lekarna är främmande för den vuxne. Min tolkning är att den vuxne i dessa fall har en förståelse av att uppdraget innebär ett omhändertagande med fokus på fysiska behov som mat, trygghet, värme och vila och ett mindre fokus på att träda in barnens livsvärld för att kunna skapa relationer och en gemensam förståelse om lekars innehåll och vilka ramar och regler som bör gälla. Maltén (2000, sid 62-64) beskriver detta förhållningssätt som ett *passivt ledarskap* där barnen lämnas åt sig själva att lösa konflikter och skapa egna regler. Ovanstående beskrivning kan också ses i ljuset av Bolman och Deals (2009, sid 229-248) *politiska perspektiv* där ansvaret och en del av makten överlämnas till barngruppen. Konsekvensen blir då att barnen konkurrerar med varandra och de starkaste individerna får mest inflytande och bestämmanderätt vilket direkt strider mot läroplanens (Skolverket, 2016) intentioner att förskolan skall vila på demokratisk grund.

Resultatet i den föreliggande studien synliggör en ambivalens kring ledarskap i relation till kollegor. Respondenterna i studien uttrycker att de ibland får välja mellan målet för verksamheten och relationen till en viss kollega och det händer att valet faller på att bevara en god relation med kollegan. Detta förklaras med att en dålig relation i arbetslaget påverkar verksamheten negativt och då även barnens möjligheter till lärande och utveckling. Vidare kommer det fram i resultatet att om förskolechefen gett sitt mandat tar förskolläraren en tydligare roll och utövar ett ledarskap där fokus upprätthålls med en större säkerhet. Min slutsats är då att rollen som beskrivs i läroplanen Lpfö98 (Skolverket, 2016, sid 8) där förskollärens ansvar beskrivs följande "[...förskollärares ansvar för att arbetet sker i enlighet med målen i läroplanen...]" inte är implementerad utan är beroende på hur förskolechefen uttrycker sina intentioner och om hen har en förståelse för hur ett ledarskap kan fördelas till fler i verksamheten. Liljenberg (2015, sid 99-107) och Harris (2007, sid 315-325) kallar ovanstående formellt ledarskap för ett *distribuerat ledarskap* där en rektor eller förskolechef fördelar ledarskapet kring vissa delar av verksamheten ut till medarbetare i organisationen i syfte att dels förbättra barnens och verksamhetens resultat och dels underlätta rektors/förskolechefs uppdrag.

Riddarsporre och Erlandsson (2016) beskriver metaforen av ovanstående ledarskap som ett hjul där ekrarna står i förbindelse mellan både navet och fälgen vilket jag tolkar som att information och kunskap förmedlas både från förskolechef ut till verksamheten bestående av resten av personalen på förskolan och från verksamheten tillbaka till förskolechef. Förskollärarna har en viktig funktion i att tolka och för att skapa en förståelse för informationen mellan de olika aktörerna samt överföra teorin till didaktiken. Rönnerman, Edwards-Groves och Grotenboer (2015, 67-75) kallar dessa förskollärare för "middle leaders," dock har de förskollärare som de lyfter fram ofta ett formellt ledarskap utöver rollen som förskollärare, det kan handla om ett uppdrag som fått titeln handledare, lärlagsledare eller dylikt. Jag argumenterar dock för att även om några förskollärare får ett formellt uppdrag att leda så måste *alla* förskollärare stärkas i yrkesrollen utifrån deras profession och den kunskap som de har förvärvat genom sin utbildning. Samhället har förändrats och även förskolans roll där förskolan nu är en egen skolform. Detta ställer andra krav på de som skall utföra uppdraget som står i våra styr- och policydokument. Jag hävdar att det inte går att bedriva en verksamhet i förskolan idag endast utifrån personliga förmågor och intressen utan det krävs ett kunnande och förståelse om hur verksamhet skall planeras, genomföras och utvärderas utifrån vetenskap och beprövad erfarenhet.

7.4 Forskarens förförståelse och slutsatser av studiens resultat

Min förförståelse har med stor sannolikhet påverkat både hur jag har genomfört studien samt tolkat de utsagor som respondenterna har lämnat, för att minska min påverkan har jag försökt att vara medvetenhet kring problematiken genom hela processen. Min nya förståelse efter studiens genomförande är att jag idag känner en större ödmjukhet inför det behov som respondenterna beskriver att de behöver för att utföra uppdraget och jag tror att det kommer att bli nödvändigt att tillgodose dessa behov om förskolan som verksamhet skall kunna utföra sitt uppdrag.

7.5 Fortsatt forskning

Jag argumenterar för att ledarskap i förskolan är ett område som behöver mer uppmärksamhet än vad det har fått tidigare. Speciellt förskollärares ledarskap i relation till kollegor som studiens resultat visar ibland är problematiskt och utgör ett hinder för arbetet med att utveckla verksamheten i linje med läroplanens mål och riktlinjer. Eriksson (2015, sid 10-15) visar att bakgrunden till denna diskurs går att hitta i de policytexter som utgjort grunden för förskolans utveckling några decennier bakåt i tiden. Läroplanen har reviderats och omarbetats både 2010 och 2016 vilket har lett till ett förtydligat uppdrag och tydliga instruktioner för vad som förväntas av arbetslag och förskolläraren. För att kunna axla uppdraget behöver förskollärarna verktyg att ta till i form av kunskap och förståelse för hur ett ledarskap utvecklas samt vilka förmågor som behöver erövrats. Strukturen i förskolan kanske också behöver förändras för att möta förskollärarnas behov samt den arbetssituation som idag råder med stor brist på utbildad personal i förskolan. Detta är ett stort dilemma som alla i förskolan idag står inför.

Referenslista

- Andersson, S. (2014). *Om positivism och hermeneutik*. Lund: Studentlitteratur
- Ahrne, G. & Svensson, P. (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. Liber
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bennis, W. G. (2009). *On becoming a leader* (Rev. and updated ed.). New York: Basic Books.
- Bergström, G & Boréus, K. (2012). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Bolman, L. & Deal, T. E. A. (2013). 3:e uppl. *Nya perspektiv på organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Doverborg, E. Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. Liber.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga Metoder*, (upplaga 2:2). Malmö: Liber AB.
- Eriksson, A. (2015). Förskollärarens ansvar: från självpåtaget till pålagt och delvis legitimerat. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Vol 20, Nr 1-2 (2015)
- Eriksson, A. (2014). Förskollärarens förtydligade ansvar - en balansgång mellan ett demokratiskt förhållningssätt och att utöva yrkeskunskap. *Journal of Nordic early childhood education research*, vol.7, nr 7, p. 1-17, 2014 ISSN 1890-9167
- Ejvegård, R. (2009). *Vetenskaplig Metod*. Studentlitteratur.
- Fangen, K. (2004). *Deltagande observation*. Malmö: Liber.
- Gunnarsson, Y. (2016) *Var finns leken i montessoripedagogiken: En tolkning av Maria Montessoris lekbegrepp*. Magisteruppsats. Stockholms universitet, Samhällsvetenskapliga fakulteten, Institutionen för pedagogik och didaktik. Tillgänglig: <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1033453&dswid=2834>
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence 1. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 315-325.
- Ho Choi Wa Dora. (2005). "On curriculum change: The developing role of preschool heads in Honh Kong". *International Journal of Educational Management*. Vol. 19 Iss 1 pp.48-58. Hämtad: 2016-10-14: 14 <http://dx.doi.org/10.1108/09513540510574948>
- Jónsdóttir, Arna H. & Coleman, Marianne. (2014). *Professional role and identity of Icelandic preschool teachers: effects of stakeholders' views*. *Early Years*, 07/2014, vol 34, nr 3

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liljenberg, M.(2015). *Distributed Leadership in Local School Organisations. Working for School Improvement?*Tillgänglig:https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/39407/4/gupea_2077_39407_4.pdf
- Lärarnas Historia. (2014). Stiftelsen SAF, lärarförbundet, lärarnas Riksförbund och SFHL. Hämtad 16-03-23 från <http://www.lararnashistoria.se/home>
- Lärarnas Nyheter. (2011). *Här är det nya i förskolans läroplan*. Hämtad 16-06-27 från http://www.lararnasnyheter.se/FS_11_08_Tema_tydlighet_ska_ge.html
- Maltén, A. (2000). *Det pedagogiska ledarskapet*. Lund: Studentlitteratur.
- Melker, K. & Ryberg, L. (2012). *Att undervisa förskolebarn-förskollärares strategier*. Magisteruppsats. Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande. Göteborgs universitet. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/36091/1/gupea_2077_36091_1.pdf
- Möller, J. (2006). *Ledaridentiteter i skolan - positionering, förhandling och tillhörighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ny skollag i praktiken: *lagen med kommentarer*. (5., [uppdaterade] uppl.) (2015). Upplands Väsby: Svensk facklitteratur.
- Riddarsporre, B & Erlandsson, M. (Red). (2016). *Upplyftande ledarskap i skola och förskola*. Stockholm: Natur & kultur Akademisk.
- Rönnerman, K.(2016). *Gemensamt lärande ger nya ledare*. Pedagogiska Magasinet, (1) s. 56-59 Hämtad: 2016-10-22: <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2016/02/24/gemensamt-larande-ger-nya-ledare>
- Rönnerman, K. Edward-Groves, C. & Grotenboer, P.(2015).*Opening up communicative spaces for discussion 'quality practices' in early childhood education through middle leadership*. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 1 s. 30098 Hämtad: 2016-10-22: <http://dx.doi.org/10.3402/nstep.v1.30098>
- Sandgren, J.(2009). *Sprid pyramiderna!* Malmö: Liber AB.
- Sandberg, J. & Targama, A.(2013). *Ledning och förståelse: en förståelsebaserad syn på utveckling av människor och organisationer* (2, rev.uppl ed). Lund: Studentlitteratur.
- Sarbring, E. (2013) *Behov och verksamhet. En intervjustudie om pedagogers möte med barns olika behov i förskolan*. Magisteruppsats. Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Göteborgs universitet. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32388/1/gupea_2077_32388_1.pdf

- Schein, V. (2007). "Women in management: Reflections and Projections. Women in Management Review 22 (1): 6-18.
- Sheridan, S. Williams, P. Sandberg, A. & Vuorinen, T. (2011). *Preschool teaching in Sweden – a profession in change*, Educational Research, 53:4, 415-437, <http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2011.625153>
- SFS 2015:195. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan. Lpfö 98* (Reviderad 2016). Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: www.skolverket.se
- Sommer, D. (2008). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld* (3:e utg.) (s. 16-65; 138-171; 208-240) Malmö: Liber.
- SOU 1997:21. *Växa i lärande: förslag till läroplan för barn och unga 6-16 år*. Stockholm: Fritze.
- SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden: förslag till läroplan för förskolan: slutbetänkande*. Stockholm: Fritze
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2013). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Ödman, P-J.(2007) *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Nordstedt Akademiska Förlag

Bilagor

Bilaga 1 frågor till kartläggning

Kartlägningsfrågor förskollärare:

När tog du din förskolläraryrkesexamen_____

Har dina arbetsuppgifter förändrats efter implementeringen av den reviderade läroplanen Lpfö 98 (reviderad 2010) **Ringa in valt alternativ/flera alternativ**

1. Den nya läroplanen skiljer på förskollärarens och arbetslagets ansvar, hur ser det ut på din förskola?

- Ingen märkbar skillnad, vi arbetar som vi alltid har gjort
- Det finns vissa skillnader men det beror mer på person än på yrkeskategori
- Vi har olika arbetsuppgifter men det följs inte av alla på arbetsplatsen
- Vi har tydliga åtskillnader mellan de olika yrkeskategoriernas arbetsuppgifter och dessa är implementerade och följs av alla på arbetsplatsen

2. Skillnader mellan barnskötare och förskollärare:

- Olika arbetstider

- Olika antal
ansvarsbarn_____
- Olika
planeringstid_____
- Barnskötare har fler praktiska
sysslor_____
- Annat_____

3. Har åtskillnaden mellan yrkeskategorierna inneburit konflikter på arbetsplatsen?

- Ja
- Nej

4. Är din upplevelse att du har vuxit i ditt ledarskap?

- Ja, absolut!
- Lite grann.
- Nej, inte alls.

5. Känns det ökade ansvaret främst som en möjlighet eller som en ökad arbetsbörda?

- Det känns roligt och stimulerande.
- Det känns som en för stor utmaning.
- Det känns som en om ytterligare arbetsbelastning.
- Jag upplever inte någon förändring alls.

6. Ser du nya och ökade möjligheter till att göra karriär kopplat till den nya yrkesrollen?

- Ja
- Nej

7. Upplever du att du har fått det stödet du behöver för att anta den nya rollen som pedagogisk ledare som beskrivs i den reviderade läroplanen? Från:

Statlig nivå	Ja	Nej
Stadsdel/kommun ledning	Ja	Nej
Rektor/förskolechef	Ja	Nej
Kollegor	Ja	Nej

8. Ser du någon koppling mellan hög kvalitet i verksamheten och att förskolläraren ges ansvaret för det pedagogiska arbetet i förskolan?

- Absolut, det är en förutsättning!
- Ja, men det syns inte i praktiken.
- Nej, vi hade lika hög kvalitet innan.
- Nej, jag tycker att det blivit sämre.
- Ser ingen skillnad.

9. Ser du den nya rollen som förskollärare fått i den reviderade läroplanen som ett steg till att höja statusen på förskolläraryrket?

- Absolut, och det borde finnas fler karriärsvägar!
- Ja.
- Nej, jag tror att det skrämmer bort pga ökad arbetsbelastning.
- Nej, absolut inte!

10. Upplever du behov för att kunna utföra ditt uppdrag? Om ja, rangordna från 1-3 där nummer 1 är det som du har störst behov av.

- __Kompetensutveckling i ledarskap.
- __Kompetensutveckling i grupprocesser.
- __Kompetensutveckling i _____.

Något ytterligare som du vill tillägga? _____

Tack för din medverkan!

Intervjufrågor förskollärare - Fokusgruppintervju

1. Hur ser ni på begreppet ledarskap i förskolan?
2. När och vem utövar ledarskap i förskolan?
3. Vilka olika typer av ledarskap utövar ni och i vilka situationer?
4. Upplever ni att implementeringen av den reviderade läroplanen inneburit andra förväntningar på ledarskapet i yrkesrollen som förskollärare?
5. Känner ni några behov av kompetensutveckling för att kunna utöva ledarskap?

Bilaga 3 intervjufrågor - individuella intervjuer



Sammanfattning av resultat som framkommit i fokusgruppintervjuer

Madeleine Brodin Olsson
Magisteruppsats inom utbildningsledarskap
programmet – Göteborgs universitet 2016/17



Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande

www.gu.se



Ledarskap i förskolan

Respondenterna har gett uttryck för att;

- Ledarskapet är viktigt
- Ledarstilen anpassas efter varje situation
- Det är viktigt med ett tydligt mål och syfte
- Ledarskapet bygger på relationer mellan förskollärare/barn samt förskollärare/kollegor



Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande

www.gu.se

Ledarstilen anpassas efter;

- Barnen som ingår i den aktuella gruppen
- Vilken atmosfär som förskolläraren uppfattar att det finns i gruppen
- Kollegors ledarstilar
- Situationen mål och syfte



Respondenterna i fokusgruppintervjuerna beskrev att resultatet av ett ledarskap visar sig i de möjligheter som barn ges för att lära och utvecklas;

Frågor;

1. Hur ser du på relationen mellan ledarskapet som du utövar i din roll som förskollärare i arbetet med barnen i relation med undervisning och lärande?
2. Beskriv vilka strategier du använder när du skall leda i olika situationer.
3. Hur blir ditt ledarskap synligt för barnen?
4. Beskriv en konkret situation då du påverkar ett barns/ flera barns möjligheter till lärande och utveckling genom ditt ledarskap,





Svårigheter med att utöva ett ledarskap i förskolan

- Konflikt kan ibland uppstå då de personliga relationerna i arbetslaget går före uppdraget och verksamhetens behov
- Flertalet respondenter uppger att det är svårare att leda andra vuxna i arbetslaget än att utöva ett ledarskap i relation till barnen.

Frågor;

5. Hur tänker du om ovanstående i relation till din roll som förskollärare som enligt läroplanen skall ansvara för hur verksamheten planeras, genomförs och följs upp?
6. Hur blir ditt ledarskap synligt i relation till dina kollegor på förskolan?
7. Vad använder du för strategier för att leda kollegor i din roll som förskollärare?



Resultatet visar också att upplevelsen är att förskollärarens roll har förändrats och uppdraget nu känns tydligare och större ansvar läggs på förskolläraren, detta både stimulerar samt skapar en oro för att inte klara av uppdraget eftersom känslan är att färre skall driva verksamheten.

• Fråga;

8. Vad är din upplevelse i relation till din egen yrkesroll och uppdraget som förskollärare?
9. Utifrån begreppet ledarskap, vad tror du är framgångsfaktorer för att lyckas med uppdraget som förskollärare?

