GÖTEBORGS UNIVERSITET

Ansvar och ledning utifrån Lpfö18

En fenomenografisk studie om rektorers uppfattningar av revideringen

Namn: Åse Karlsson & Klara Nylén
Program: Förskollärarprogrammet

Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA2G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT/2021
Handledare: Johanna Andersson
Examinator: Pia Williams

Nyckelord: Revidering, implementering, ansvar, ledning, ledarskap, förskollärare, arbetslag, rektorer, förskola, profession, uppdrag, komplexitet, fenomenografi

Abstrakt

Med anledning av den nya revideringen för förskolan (Lpfö 18) som trädde i kraft i juli 2019 önskade vi i maj 2021 undersöka hur den uppfattades några år senare. Det som särskilt intresserat oss är de nytillkomna skrivningarna gällande ansvar och ledning.

Detta arbete består av en mindre empirisk studie. Studiens syfte är att undersöka och synliggöra rektorers uppfattningar av revideringen i läroplanen för förskolan gällande ansvar och ledning för förskollärare samt hur rektorerna uppfattar sitt eget ledarskap i förhållande till ansvarsbegreppet. Studien utgår från följande frågeställningar: Hur uppfattar rektorer revideringen i läroplanen gällande förskollärarens ansvar? Hur uppfattar rektorer implementering av förskollärarens ansvar och ledning i arbetslagen? Hur uppfattar rektorer sitt eget ansvar och ledarskap i relation till revideringen gällande förskollärarens ansvar?

Studien utgår från en kvalitativ och fenomenografisk ansats. Intervju används som metod i produktion av data och i analysarbetet av det empiriska materialet används beskrivningskategorier och utfallsrum.

Resultatet i studien visar att revideringen är ett förtydligande och stärker de förväntningar som rektorn kan ställa på respektive yrkeskategori som arbetar inom förskolan idag. Studiens resultat visar att det fortfarande råder en viss jämlikhetskultur som är förankrad till förskolans historiska kontext och som i sin tur är i enlighet med tidigare forskning hör samman med den äldre platta organisationsstrukturen. Denna jämlikhetskultur visar sig i implementeringsprocessen i form av olika typer av motstånd. Resultatet visar att förskollärarens ansvar och ledarskap ses som självklar men att det i praktiken fortfarande råder en viss osäkerhet. Därtill visar resultatet att det används ledarskap med hierarkiska undertoner och inslag av rektorerna för att i enlighet med revideringen synliggöra yrkeskategoriernas olika uppdrag. Resultatet visar även att det i förskolan behövs ett situationanspassat ledarskap. Därtill synliggör studiens resultat hur viktigt och avgörande rektorns ledarskap är, för att i sin tur skapa möjlighet i utvecklingen av förskollärarens ledarskap och profession.

Förord

Här vill vi först passa på att tacka varandra, våra familjer och vänner för deras stöd under arbetets gång. Vi vill även tacka vår handledare för mycket god handledning under samma tidsperiod. Därtill vill vi rikta ett stort tack till de rektorer som medverkat. Utan alla inblandade hade denna studie inte kunnat genomföras. Till sist vill vi tacka våra digitala vänner Microsoft-Bengt och TorTalk-Alva. Ni har varit ett mycket gott stöd i skrivandet.

Utöver studiens presenterade resultat har vi fått möjlighet till otroligt givande samtal med rektorer där vi fått insikt och fördjupad förståelse för arbetet med inre organisation. Denna givande kunskap är något vi bär med oss ut i yrkeslivet och är så tacksamma för.

Intresset för detta undersökningsområde grundar sig i två saker. Det första är våra erfarenheter att arbeta i förskolan sedan tidigare som outbildade, då vi ibland upplevt slitningar och svårigheter i vad vi förväntar oss av oss själva, men också vad vi kan förvänta oss av våra kollegor i arbetslaget, dem gentemot varandra och dem av oss i det dagliga arbetet i förskolan. Den andra är att vi nu genomfört 3 år av 3,5 år på förskollärarprogrammet och genom denna utbildning utvecklats enormt på många plan och fått många insikter och förståelse för denna komplexitet. Trots detta upplever vi fortfarande ibland svårigheter när det kommer till förväntningar i arbetslagen när vi är ute på VFU och ibland arbetar extra i förskolan. Utifrån studiens karaktär och innehåll kan ju vi som blivande förskollärare och därmed vi som genomfört denna studie i form av ett examensarbete, givetvis anses ha en agenda som tjänar våra egna syften och därmed inte kunna ses som en neutral part i detta undersökningsområde. Dock skulle våra erfarenheter av att arbeta i förskolan med skiftande yrkestitlar med tillhörande progression vad gäller kompetens kunna stärka vår röst i sammanhanget. Vi hoppas ändå utifrån dessa förutsättningar ge dig som läsare en god läsning och hoppas att du blir lika intresserad av detta ämnesområde som vi är!

Innehållsförteckning

Inledning **3**

Syfte och frågeställningar **5**

Tidigare forskning **6**

Läroplanens historia 6

Ledarskap 9

Olika ledarskapsperspektiv 10

Profession och roll 12

Det komplexa uppdraget 13

Begreppets känslighet 14

Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp **16**

Forskningsansats 16

Begrepp 17

Metod och genomförande **18**

Metodologiska val 18

Vetenskaplig ansats - kvalitativ 18

Intervju som metod 19

Transkription 20

Analysmetod 20

Urval 21

Genomförande och databehandling 21

Genomförande av urval 21

Genomförande av intervju 22

Informanter 22

Genomförande av transkription 22

Genomförande av analys 23

Metoddiskussion 24

Etiska överväganden 26

Resultat och analys **27**

Revideringen är ett förtydligande gällande ansvar och ledning 27

Implementeringsprocessen har varit dynamisk och tidskrävande 27

Revideringen skapar känslor som rör yrkesidentitet och arbetsuppgifter 28
Det finns ett motstånd i form av invanda mönster och rutiner 28
Förskollärarens nya ansvar och roll 29
Uppdraget är komplext 29
Förskollärarens ledande roll efter revideringen 30
I praktiken innebär den ledande rollen fortfarande en viss osäkerhet 30
Den nya ledande rollen för förskollärare kräver samarbete med arbetslaget 31
Tydlighet och närhet är viktigt i det egna ledarskapet 32
Det kollegiala lärandet är viktigt 33
Det används ledarskap med hierarkiska undertoner 33
Det är viktigt att stärka förskollärarens profession 34
Sammanfattningsvis 35

Diskussion 37

Hur uppfattar rektorer revideringen i läroplanen gällande förskollärarens ansvar? 37
Hur uppfattar rektorer implementering av förskollärarens ansvar och ledning i arbetslagen? 37
Hur uppfattar rektorer sitt eget ansvar och ledarskap i relation till revideringen gällande förskollärarens ansvar? 38
Diskussion utifrån forskningsansats 38
Diskussion utifrån tidigare forskning 38
Betydelse för praktiken och professionen 41
Vidare forskning 42

Referenslista 43

Bilagor 46

Bilaga 1 46
Bilaga 2 48

Inledning

Med en tillbakablick på förskolans framväxt syns en tydlig jämlikhetskultur i läroplanen för förskolan vilket ger vår studie en viktig mening. På 1930-talet fanns en tydlighet från staten om att förskollärare med dess kompetens hade ett bärande ansvar i verksamheten, och under förskolans framväxt har sedan markeringar om förskollärarens ansvar även synliggjorts i skrivningar där den pedagogiska utbildningen varit av stor vikt. På 1960-talet gjorde även Socialstyrelsen markeringar som stärkte förskollärares professionella roll med autonomi och frihet i sin praktik (Eriksson, 2015). Eriksson menar följaktligen att dessa markeringar beskriver en form av hierarkisk struktur. Men i den fortsatta framväxten har sedan denna hierarkiska indelning osynliggjorts då en platt organisation med en omsorgsrelaterad och demokratisk anda tagit fäste, vilket bidrog till att förskollärarens autonomi och ansvar återigen begränsades. När en jämlikhet blev det som eftersträvades togs titlar bort från styrdokumenten, vilket bidrog till att ansvarsfrågan blev otydlig när förskolläraren skulle ha ett *särskilt ansvar* för den pedagogiska verksamheten *och* samtidigt dela ansvaret med arbetslaget (Eriksson, 2015). I 2010 års revidering görs det en skrivning under rubrik 2 mål och riktlinjer som lyder: ”förskollärare ska ansvara för” (Skolverket, 2010. s.8–15) och förtydligar att det krävs en förskollärarutbildning vilket skiljer sig från 1998 års läroplan (Utbildningsdepartementet, 1998) då det endast stod att personalen skulle vara “välutbildad” för att kunna uppfylla läroplansmålen (Eriksson, 2015). Även i skollagen görs en markering i kapitel 2 §15 som lyder ”en legitimerad lärare eller förskollärare har ansvar för den undervisning som han eller hon bedriver” (2010:800).

Historien visar att den svenska förskolan var sen med att införa begreppet *ansvar*, vilket skapat konsekvenser då rättvisepatos blivit väl förankrat i förskolans verksamhet. Eriksson (2014) och Eriksson, Beach och Svensson (2018) menar att det kan vara en anledning till att förskollärare har svårigheter att ta sig an en ledande roll i förskolan, samt att ansvarsområden och arbetsfördelning betraktas som en känslig fråga för alla i den lokala styrkedjan med huvudmannen, huvudmannens förvaltning, rektor, förskollärare och övriga yrkestitlar. Flera studier, däribland Erikssons (2014) och Aasens (2010) visar att ansvars och arbetsfördelning påverkas av såväl kommunala riktlinjer, demokratiskt förhållningssätt och snäva relationer inom arbetslaget, vilket underminerar yrkeskunskap och profession. Även i Skolverkets slutrapport (2018) om kvalitet och måluppfyllelse framkom det bland annat att det fanns en osäkerhet och oro kring arbetsuppgifter och förväntningar i förhållande till yrkesidentitet. I revideringen 2018 (Skolverket) görs därför ytterligare markering då förskollärarens roll beskrivs med att *“undervisningen ska ske under förskollärarens ledning”* (Skolverket, 2018, s. 19, 2.7). *Leda* är därmed ett nytt begrepp som inte funnits med i tidigare läroplaner och syftet med revideringen är att stärka förskolans kvalitét och måluppfyllelse, där professionen får en allt större betydelse. Att implementera begreppet ansvar och leda från skrivning till praktiken tar tid. Dessutom menar flera forskare att begreppet ledarskap är svårdefinierat i sig, och när vi i förskolan befinner oss i en komplex miljö där även omsorg ska få ta plats blir det än mer komplicerat att få i bruk. Av rapporter och studier inom ämnet i förskolans kontext, har resultaten visat att rektorn har en bärande betydelsefull roll i hur ovannämnda begreppen implementeras i förskolan och därmed i arbetslagen, vilket påverkar barnens utbildning och förskolans kvalitét i högsta grad. Om oro och ovisshet får fortsätta att gro kan det ansträngda klimatet även orsaka psykisk ohälsa med sjukskrivning som följd (Persson & Tallberg Broman, 2019). Rapporten från Skolverket visar att det finns en ojämn kvalitet i de svenska förskolorna och enligt läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) ska varje barn ha rätt till en

likvärdig förskola. Till detta har vi även det kompensatoriska uppdraget som påverkar samhällsutvecklingen på flera plan, och sedan 2020 är dessutom Barnkonventionen (UNICEF Sverige, 2020) lagstadgad som stärker barnets rättigheter.

Jämlikhetskulturen som framväxten av förskolan bär med sig, gör att implementeringen av 2018 års läroplansrevidering (Skolverket) gällande förskollärarens ansvar-och ledarskapsroll kan uppfattas som komplicerad, vilket rapporter och tidigare studier visat. I Eriksson, Beach och Svenssons studie från 2015 synliggörs betydelsen av rektorernas ansvar och ledande roll i att tolka läroplanen samt att verkställa implementeringen av dess mål och riktlinjer i förskolans verksamhet. I vår studie undersöker vi rektorers uppfattning om ledning och ansvar, såväl sitt eget som förskollärares i förhållande till arbetslaget. När det gäller förskollärarens roll utifrån revideringen ser vi även ett intresse i hur rektorerna uppfattar denna implementering i förskolans verksamhet.

Inledningsvis vill vi även redogöra för ordval som vi använder i studien. Dessa ord är verksamhet, yrkeskategori och yrkesidentitet. I enlighet med den nya revideringen Lpfö18 går det att hävda att ordet verksamhet byts ut mot utbildning. I den äldre versionen (Lpfö98/10) nämns verksamhet 41 gånger och i Lpfö 18 totalt 3 gånger. Omvänt nämns utbildning 2 gånger i den äldre och 72 gånger i den nya. Detta i sin tur för att tydliggöra och stärka det nytillkomna ordet undervisning som nämns 15 gånger i den nya revideringen. Förskolan är en utbildning och i denna sker undervisning. Trots detta har vi valt att använda ordet verksamhet 107 gånger i denna studie och därtill utbildning 72 gånger. Valet av att ändå använda ordet verksamhet i så hög utsträckning argumenterar vi utifrån det faktum att vi i denna studie fokuserar på den nya revideringen med fokus på ansvar och ledning med tillhörande historisk kontext. Därtill har vi intresserat oss för äldre styrdokument, inre organisering av verksamhet och verksamhetsutveckling. Hade vår huvudfokus för denna studie legat på undervisning, pedagogik, didaktik eller liknande hade vi givetvis använt ordet utbildning istället för verksamhet. Yrkeskategori nämns 22 gånger i studien. Detta ordval avser vi att använda som ett bredare samlingsnamn på de olika yrkestitlar och kompetenser som finns inom förskolan. Yrkesidentitet nämns 11 gånger. Detta ordval avser vi att använda när vi vill tydliggöra att det handlar om mer abstrakta upplevelser som rör identitet inom en yrkeskategori.

Syfte och frågeställningar

Vi ville genomföra en mindre empirisk studie, där vi undersöker och synliggör rektorers uppfattningar av revideringen i läroplanen för förskolan gällande ansvar och ledning för förskollärare, samt hur rektorerna uppfattar sitt eget ledarskap i förhållande till ansvarsbegreppet.

Utifrån syftet har vi arbetat fram dessa frågeställningar:

Hur uppfattar rektorer revideringen i läroplanen gällande förskollärarens ansvar?

Hur uppfattar rektorer implementering av förskollärarens ansvar och ledning i arbetslagen?

Hur uppfattar rektorer sitt eget ansvar och ledarskap i relation till revideringen gällande förskollärarens ansvar?

Tidigare forskning

Läroplanens historia

Förskolan som numera är en egen skolform fick sin första läroplan 1998. Begreppet läroplan kan enligt Vallberg-Roth (2001) tolkas som något att utgå från som visar innehållet för lärande och studier. Under förskolans framväxt har diskussionen om ansvar sett olika ut, från ett ansvar som var självvalt till ett där staten varit styrande för ett delvis legitimerat ansvar (Eriksson, 2015). Ur förskolechefens (numera rektor) perspektiv kan ansvarsbegreppet därför ses både som enskilt och befattningsrelaterat, men också som styrt av formella beslut och som något pålagt, då det uttrycks i skrift i såväl skollag som läroplan (Eriksson et al. 2015). Detta kommer vi utveckla längre fram i vårt arbete.

Den statliga styrningen har lett till både begränsningar och möjligheter när det gäller såväl ansvar som handlar om ledning och utformning av den pedagogiska verksamheten, som förskollärarutbildning och kompetensutveckling (Eriksson, 2015). Redan på 1930-talet då förskolan kallades småbarnsskolan uttrycktes det skriftligt i debattartiklar att förskolläraren hade ett övergripande ansvar i verksamheten, dessutom fördes budskapet vidare via diskussioner och genom lärarutbildning. Under denna tidsperiod blev de statliga förväntningarna tydligare genom diskussionen om att förskolläraren skulle ansvara för förskolans ökade kvalitet. Staten inrättade ett statsbidrag för lön åt förskollärananställda i kommunal barnomsorg, för att tydliggöra förskollärares utmärkande yrkeskunskap som behövdes för att kunna ansvara för legitimitet och kvalité i verksamheten. I början av 1960-talet gjordes ytterligare en markering av vikten gällande förskollärarens ansvarsroll, då Socialstyrelsen gav tydligare råd och anvisningar om att förskollärare utöver de tidigare kvalifikationerna även sågs som professionella och autonoma med frihet i sin praktik (Eriksson, 2015).

Diskussionen tog senare en annan vändning då det under senare delen av 1960-talet blev ett förstatligande av förskollärarutbildningen där förskollärarnas inflytande och ansvar i praktiken och kunskapsmässigt begränsades. Denna statliga styrning orsakade den kommande tiden ständiga förändringar i diskussionen om ansvar. Med *Barnstugeutredningen* på 1970-talet beskrevs förskollärarens kompetens som värdefull, och med sin yrkeskunskap skulle de även ansvara för andra yrkesverksammas kompetensutveckling. Trots detta liknades förskolläraren med de barnskötare som hade lång arbetserfarenhet och en för yrket passande personlig egenskap. Med detta gjordes på så vis ett borttagande av en hierarkisk ledningsstruktur som enligt Eriksson (2015) bidrog till en platt organisation där förskollärarens autonomi och ansvar återigen begränsades. Vid denna tid skedde sedan en genomgripande förändring i diskussionen som innebar en jämlik och demokratisk fördelning av arbetsuppgifter för alla yrkesverksamma inom förskolan. I utredning som gjordes av statens offentliga utredningar (SOU 1972:27) uppmärksammades svårigheter i att övergå från en hierarkisk ledningsstruktur till en platt arbetsstruktur. Detta ledde till att det i förankring med Barnstugeutredningen gjordes en radikal förändring där alla titlar hos de yrkesverksamma togs bort och benämndes istället generellt som personal och ibland även vuxna.

I 1979 års riksdagsbeslut kom man fram till att staten skulle ta fram mål och innehåll för verksamheten i förskolan. Detta resulterade i att förskollärarens autonomi och profession försvagades ytterligare i förhållande till vad som tidigare föreskrivits om förskollärares ansvar av innehåll och genomförande i verksamheten (Eriksson, 2015). I *det pedagogiska programmet* som togs fram av Socialstyrelsen 1987 stärks ytterligare förändringen då det skrevs fram att personalen i verksamheten skulle samarbeta och därmed dela på ansvaret. Istället för att lyfta profession med utbildningsbakgrund som den viktigaste, ansågs det att ansvar och arbetsuppgifter avgjordes utifrån individuell kunskap och kompetens, intresse och vana.

1995 gjordes återigen en förändring i socialtjänstlagen där profession och utbildning kom i fokus, och med anknytning till Barnomsorgs- och skolkommitténs (BOSK) utredning *Växa i lärande* (SOU 1997:21) kom det förslag om att vidga undervisningsbegreppet i förskolan. BOSK fick i uppdrag att ta fram måldokument för den pedagogiska verksamheten som sedan blev grund för den kommande läroplan (Lpfö 98) utbildningsdepartementet skrev fram. Ett paradigmskifte blir synligt i de texter som läroplanen skriver fram. Skiftet handlar om växlingen från att förskolan varit mer omsorgsrelaterad till en nu mer undervisningsrelaterad verksamhet. Dock ser vårdnadshavare och lärare omsorg och trygghet som förskolans viktigaste uppdrag (Riddersporre, 2010).

När förslag om att specificera förskollärarens ansvar i läroplanen lades fram väcktes kritik från barnskötarnas fackliga organisation. Liksom i den tidigare Barnstugeutredningen och i det Pedagogiska programmet beslutades det att arbetslaget skulle ha ett *gemensamt ansvar,* med hänvisning till förskolans långa tradition av samverkan i arbetslag där yrkesidentitet utvecklas och består av olika arbetsgrupper i arbetslaget. I texterna framkommer däremot att personalen i förskolan ska var välutbildad, men vad som menas med välutbildad är inte framskrivet. Beslutet i läroplanen skapade på så vis en fortsatt oklarhet i förväntningar av yrkesgruppen förskollärare.

I skollagen 1998 ändrades 1985 års skollag då förskollärare fick rätt att undervisa i skolans förskoleklass, vilket återigen stärkte förskollärarens profession och kompetens gentemot andra yrkestitlar inom verksamheten. Denna markering fortsatte in på 2000-talet då förskollärarens ansvar belystes som *betydelsefullt* för att öka verksamhetens kvalitet och resultat till följd av behovet av att öka nationell konkurrenskraft och ekonomisk tillväxt (Eriksson, 2015). I den reviderade läroplanen 2010 (Skolverket) uttrycks det å ena sidan ett krav på *lärarlegitimation* för att bedriva undervisning i förskolan, men det uttrycks även att det får finnas annan personal i verksamheten som har annan utbildning eller erfarenhet sedan tidigare som kan stödja barnets/elevens lärande och utveckling. Å andra sidan skrivs det fram att endast legitimerade förskollärare ska ha ansvar för undervisningen som bedrivs, det vill säga ett delvis legitimerat ansvar. Vid denna revidering gjordes flera ändringar, och tillägg adderades för förskolans uppdrag och yrkeskategorier, i syfte att stärka den pedagogiska kvalitén. När det gällde förskolans uppdrag relaterade det till lärande och innehåll, medan det i förhållande till yrkeskategori handlade om det ansvar och uppdrag förskolechef och förskollärare hade, vilket gav arbetslaget ett reducerat uppdrag och ansvar. Det var först i denna revidering *förskolechefens ansvar* skrevs fram och syftade till samordning och ledning av den pedagogiska verksamheten samt att verksamheten bedrivs i enighet med mål och uppdrag (Skolverket, 2010). Eriksson et. al (2015) menar att ansvaret i förskolechefens uppdrag gäller som nämns ovan den pedagogiska verksamhetens kvalitet men också administrativa- och ekonomiska arbetsuppgifter samt personalfrågor. Inte sällan har förskolechefen fler än en förskola att ansvara över vilket gör uppdraget än mer komplicerat.

Skillnaden mellan läroplanen 1998 och 2010 är således att den förstnämnda markerar att personalen skulle vara *välutbildad* medan den senare kräver en lärarlegitimation och därmed *förskollärarutbildning,* vilket tydligt framgår i såväl skollagen 2 kap, §13 och §15 (2010:800) och i läroplanen (Skolverket, 2010). En annan skillnad är att i 1998 års läroplan (Utbildningsdepartementet) beskrivs det att arbetslaget har ett gemensamt och delat ansvar för att planera och genomföra den pedagogiska verksamheten oavsett vilken utbildning som ligger till grund. Det skiljer sig från läroplanen 2010 (Skolverket) där förskollärarens ansvar beskrivs både utifrån synen på dennes yrkeskunskap där de kan och ska ta ansvar men samtidigt med det egna ansvaret ska förskolläraren även ingå i det gemensamma ansvaret där arbetslaget tillsammans ansvarar för den pedagogiska verksamheten. I revideringen 2010 har det skett en ändring då det i denna framkommer att förskolläraren har tydligt utpekade ansvarsområden för olika mål, och var i tidigare läroplan hela arbetslagets ansvar (Skolverket, 2010). Med denna revidering syns det ett tydligt samband till de diskurser som skrevs fram i förslagen från BOSK 1997, men som först 2010 blev synliga i läroplanen med förväntan om att den också skulle bli *implementerad* i verksamheten.

Med Erikssons (2015) begreppsanalys synliggörs skillnader på ansvar utifrån olika yrkestitlar där exempelvis förskolechefens ansvar står för det *övergripande* ansvaret för verksamhetens kvalitet medan det för förskollärare och arbetslaget handlar mer om ansvar på *verksamhetsnära* nivå. Eriksson menar att en chef har en officiellt utsedd roll och besitter en makt med mandat att såväl som belöna som att tillämpa repressalier vilket inte förskollärare har. Likaså skiljer sig begreppsanvändningen åt mellan förskollärare och arbetslagets ansvar. Förskolläraren har ett övergripande ansvar över den pedagogiska verksamheten där hen ansvarar för att arbetet bedrivs i riktning med de nationella mål och riktlinjer som ingår i förskolans uppdrag. Jämförs det med arbetslagets ansvar blir det här mer utifrån praktiska genomföranden. Läroplanen utgår från olika områden som exempelvis *normer och värde, utveckling och lärande, barns inflytande* och så vidare, vilka indikerar vilka kunskaper och kompetens som krävs för ansvar utifrån förskollärare eller arbetslag. I stora drag kan en tillbakablick i läroplanens historia fram till 2010 visa hur statlig styrning gått från regel-, till mål och resultatstyrning. Förändringen i Lpfö 98/10 illustrerar att staten lämnar över ansvaret på förskolläraren för en viss typ av ansvar. Dock är detta ansvar trots allt starkt styrt av staten då policytexter med mål för verksamheten utgör en avgörande roll för hur ansvaret ser ut i praktiken (Eriksson, 2015). Ansvar utgör därför ingen frihet i att utifrån profession ha mandat att förhandla, då ansvaret mer är en plikt som innebär granskning och kontroll och blir därför ett yttre ansvar. Förändringen i revideringen ger däremot förskolläraren det vi tidigare nämnde ett mer övergripande ansvar över den pedagogiska verksamheten jämfört med arbetslaget. För att höja status på rollen som förskollärare och för att höja förskolans kvalitet infördes 2012 ett krav på lärarlegitimation, som då även blir ett krav för att kunna tillsvidareanställa förskollärare. Ett visst lyft av förskollärarens profession med dess vetenskapliga kunskaper och kompetens kan ses utifrån den förändrade statliga diskursen, men som Aasen (2010) uppmärksammar syns sällan denna arbetsfördelning i praktiken, vilket en ytterligare markering i revideringen av läroplanen för förskolan 2018 bland annat har som syfte att förtydliga (Eriksson, 2015; Eriksson et al., 2018). I revideringen görs ett tillägg där förskollärarens ansvarsroll markeras, genom att tillföra ordet *ledning* (Skolverket, 2018, 2.7). Ytterligare en markering angående roller görs då det i text formuleras: *"Alla som ingår i arbetslaget ska utifrån sina roller genomföra utbildningen i enlighet med de nationella målen och undersöka vilka åtgärder som behöver vidtas för att förbättra utbildningen och därmed öka måluppfyllelsen"* (Skolverket, 2018, 2.6, s. 16).

Ledarskap

Inman såg redan 2007 att intresset för pedagogiskt ledarskap kommit alltmer i fokus i skolvärlden. Författaren uppmärksammar den brist på utbildning det finns för exempelvis förskollärare och lärare, då det kommer till ledning och ledarskapsförmågor. Ledarskapsforskning idag fokuserar på ledarskap som en meningsskapande aktivitet, och utgår ofta från två olika synsätt (Ludvigsson, 2009). Det första fokuserar på ledaren där denne skapar mening och förutsättningar för arbetslagen och har en roll att kommunicera information. Den andra fokuserar istället mer på arbetslagets roller. I modernt ledarskap suddas hierarki ut och ersätts med en demokratisk anda. Eriksson (2014) beskriver ledarskap i förskollärarens uppdrag med att vara pedagogisk ledare för arbetslaget, som något specifikt som inte kan jämföras med exempelvis förskolechefens ledarskap, som har ett mer formellt och tydligt ledarskap. Förskollärarens ledarroll skiljer sig från ledarskap i andra kontexter vilket visat sig i studier som gjorts utifrån traditionella ledarskapsmodeller. Den platta organisationsstrukturen med omsorg och demokrati i fokus gör ledarskapet för förskolläraren än mer komplext liksom att det är en dominans av kvinnor i verksamheten (Eriksson, 2014; Aasen, 2010). Ofta finns ett nära förhållande mellan de olika yrkestitlarna i arbetslagen och kan därav skapa obalans, då likhetsprincipen råder och riskerar att förskollärarens professionella kompetens jämnas ut med övriga yrkestitlar. (Eriksson, 2014). I studier som gjorts framträder även ett snävt perspektiv där utgångspunkten antingen är organisations-, lednings och samverkans eller kvalitets fokuserat (Eriksson, 2014).

Generellt tycks det råda samsyn bland forskare om att ett gott ledarskap är viktigt, dock menar Riddersporre (2010) att en god ledarskapsförmåga kan se olika ut. Riddersporre menar att det som är mest gynnande för ett generellt gott ledarskap är den kommunikativa och sociala förmågan. Rantatalo, Haake, Lindberg, Sparrhoff och Bäck har gjort en översiktsstudie på svenska avhandlingar om ledarskap (2016). I tidigare forskning ses ledarskap som något individuellt och hör oftast samman med specifika egenskaper som vi föds med. Den generella utgångspunkten är att skilja dem med ledaregenskaper från dem utan. En förändring av synen på ledarskap sker senare då olika typer av beteende, relationssituationer och förmågor får en avgörande utgångspunkt, men begreppet ledarskap är ett svårdefinierat koncept enligt flera forskare menar Inman (2007). Idag ses ledarskap mer utifrån relationella och sociala aspekter, där både den som leder och de som följer blir viktiga komponenter i olika kontexter och organisatoriska strukturer (Rantatalo et. al. 2016). Översiktsstudien visade att avhandlingar som gjorts inom ämnet ledarskap inte direkt bidrog till kunskap *om* ledarskap, utan fokus hamnade istället på instrumentella roller där det exempelvis handlade om arbetspraktik, samarbete i team eller liknande. Ideal som är betydelsefulla inom ledarskap i Sverige är samstämmighet, relationer, demokrati och icke-formella relationer vilka gör sig påminda i den jämlikhetskultur och platta organisation som förskolan ingår i (Rantatalo et. al. 2016). Författarna lyfter begreppet *influens* och menar att det står för att den process som påverkar förhållandet mellan en ledare och dess följare i sitt arbete mot ett gemensamt mål. Ofta handlar ledarskap om en ledare som påverkar följare i en specifik organisatorisk verksamhet, men ett annat alternativ är att ledarskapet ses som något kollektivt, där ledare och följare ingår i en form av relation som är beroende av varandra. Hur ledarskap utspelar sig är därför beroende av i vilken interaktion det uppstår och med vilken kulturell, historisk och organisatorisk kontext den ingår (Rantatalo et al. 2016,).

Eriksson et al. (2018) har i sin artikel problematiserat och beskrivit hur förskolechefens ansvar och uppdrag uppfattas och används utifrån 2010-års revidering av skollag och läroplan där förskolechefens ansvar, behörighet och bestämmanderätt förtydligats. Då det i förskolans verksamhet råder en komplex situation där ledarskap sker utifrån flera fokus blir det svårt att endast utgå från hierarki eller demokrati. Trots att en hierarkisk styrning inte beskrivs vara en avgörande strategi, är det inom det område forskning om ledarskap fått sitt fokus (Eriksson et. al. 2018). Det samlade resultatet av studien är att i flertalet kommuner har förskolechefen ett gediget åtagande i att tolka det förtydligade ansvaret angående förskollärarens roll samt att implementera detta till personalen i arbetslagen. När förskolechefen skapar förutsättningar för arbetslaget genom att exempelvis erbjuda kompetensutveckling för personalen, ökar möjligheten att styrka de nu mer ökade kraven på pedagogisk kvalitet.

En annan studie som Eriksson (2014) gjort handlar om hur begreppet ansvar implementeras i verksamheten. Enligt hennes tolkning utifrån kommunala riktlinjer, uppfattar hon det som att de yrkesverksammas tolkningar av ansvarstagande bör implementeras genom såväl muntliga som skriftliga riktlinjer. I undersökningen som gjordes fann hon skrivningar i form av rapporter från Skolverket (2009; SOU 1972:27) och annan tidigare forskning där det framkom att flera förskolechefer använde dessa riktlinjer för att undvika ansvars- och arbetsfördelning bland de yrkesverksamma. Eriksson menar att det utifrån en traditionell ledarskapsmodell är svårt att leda med ett hierarkiskt perspektiv, då arbetslaget har ett så nära samarbete. Børhaug och Lotsberg (2014) menar att om ett ledarskap i förskolans verksamhet ska fungera krävs ett avstånd mellan den som leder och dem som följer, vilket kan vara svårt att skapa med den traditionella jämlikhetskultur där alla har samma arbetsuppgifter.

Olika ledarskapsperspektiv

Ledarskapsperspektiv kan öppna upp för olika sätt att tolka ledarskapet. Det finns en mängd olika perspektiv att ta avstamp från och nedan följer en sammanfattning av några av de perspektiv vi under förskollärarutbildningen stött på i litteraturen, men också några tillägg som vi funnit intressanta att lyfta då det är relevant till vår studie. Det är framför allt tre perspektiv av ledarskap som varit återkommande under vår studietid. *Demokratiskt, auktoritärt och delegerande ledarskap.* De två sistnämnda är nära sammankopplade till individ, som i det moderna ledarskapet inte längre är lika vanligt förekommande, men som trots allt kan vara användbara i de mer kollektiva ledarskapsstilarna (Rantatalo et al. 2016).

Det demokratiska ledarskapet är det som syns mest i våra svenska förskolor. Med detta synsätt har arbetslaget ett gemensamt ansvar där arbetsuppgifter fördelas lika, oberoende av utbildning och/eller kompetens (Aasen, 2010; Eriksson, 2014). Enligt Eriksson som även hänvisar till andra forskares studier inom ämnet, är denna arbetsfördelning något som kan ses som problematiskt då det ur ett kvalitetsperspektiv inte gynnar förskolan på optimalt vis. Hon menar även att enligt undersökningar är detta ett ledarskap som ofta ses i omsorgsrelaterade organisationer som ofta är kvinnodominerade. Auktoritärt ledarskap är den mest maktutövande stilen med en dominant ledare som säger vad som ska göras utan att rådgöra med arbetslaget. En auktoritär ledare utgår från sina egna erfarenheter och professionella kunskaper om gruppdynamik och processer (Aasen, 2010). Delegerande ledarskap innebär att det finns en person med bärande huvudansvar men som involverar arbetslaget genom att exempelvis fördela arbetsuppgifter till personer som behärskar det och själva kan ta beslut om vad och hur något kan göras vilket uttrycker en rådande tillit mellan parterna (Eriksson et al.,

2018). En kombination av dessa stilar är enligt studier som gjorts det mest framgångsrika liksom ett *situationsbaserat* ledarskap där utformning görs i förhållande till kontext, det vill säga att leda den rådande situationen utan administrativ förplanering (Aasen,2010). Den situationsbaserade ledarstilen utgår från en strategi där ledaren systematiskt leder arbetslaget mot uppsatta mål, vilket gynnar och lägger grunden för utveckling och lärande för såväl enskild individ som kollektivt i arbetslaget (Aasen, 2010). Det demokratiska ledarskapet är som sagt det som är vanligast i våra förskolor jämfört med den *kunskaps och professionsbaserade* där man mer frångår rättviseprincipen och istället ger fokus åt utbildningsbakgrund och kompetens (Eriksson, 2014).

När en översikt på forskning om ledarskap i förskola och skola görs, kommer perspektivet *distribuerat ledarskap* upp som ett aktuellt och användbart perspektiv. Dock har undersökningar visat att det med denna typ av ledarskap kan en viss förvirring framgå, om tydlig struktur saknas på vem som har det bärande ansvaret (Lunneblad & Garvis, 2019; Liljenberg & Blossing, 2020). Distribuerat ledarskap står för en delad vision och innebär en process i en grupp där inflytande kan komma såväl nerifrån som uppifrån, vilket ger en förändrad syn på ledarskap då utgångspunkten tidigare oftast låg hos enskild individ. Ledarskapet styrs inte av auktoritet och formell ledare utan tar sin utgångspunkt där störst kunskap finns och därav som ett delat ledarskap (Ludvigsson, 2009). Det finns forskare som talar emot det sättet att se på ledarskap. Bøe och Hognestad (2017) anser exempelvis att ett ledarskap kräver en inflytelserik person som ansvarar för ledarskapsrollen. Respekt och tilltro är de bärande begreppen för denna typ av ledarskap men det är fortfarande förskolechefen som har huvudansvaret (Lunneblad & Garvis, 2019). Den som vill och kan ta ansvar får ofta ersättning i form av tid eller pengar och är därför en avgörande drivkraft och motivation. Normer och värderingar blir synliggjorda genom det öppna arbetsklimatet, där alla i arbetslaget är med och påverkar och ifrågasätter. Lunneblad & Garvis (2019) sammanfattar detta med att interaktion och kollektiva insatser är det som är avgörande för distribuerat ledarskap. Liljenberg och Blossing (2020) har sammanställt fyra kritiska punkter att beakta då det gäller distribuerat ledarskap. Dessa talar bland annat om vikten att gemensamt utgå från läroplan och barnens agerande, men de påtalar även vikten av att tillsammans utveckla verksamheten med stöd av dokumentation. De menar även att det är viktigt att förtydliga organisationsroller i skriftligt format. Ett annat perspektiv som även återkommer i forskning kring ledarskap är det *transformativa perspektivet* där flera perspektiv sammanförs. Medfödda egenskaper (traits), beteendestil (styles) och även färdigheter (skills) flätas samman i ett kollegialt ledarskap där kommunikation och samstämmighet är avgörande (Rantatalo et al. 2016).

Normativ styrning som är en generell teori, kan vara till fördel att använda som verktyg för ledarskap i förskolans verksamhet menar Riddersporre (2010). Med styrdokument som läroplanen med dess bas i värdegrund är denna ledningstyp lämpad. Då ledarskapet bygger på en vi-känsla binder den samman styrning och medarbetare. Med normativ styrning vill den ledande påverka medarbetarnas tolkningar, uppfattningar och förståelse, för att gemensamt kunna utföra arbetet och förstå uppdraget i förskolans verksamhet. Då läroplanen inte påtalar hur olika arbeten ska utföras och samarbetsformer ska se ut, blir det en väsentlig del för de professionella i arbetslagen att hantera. Därmed blir den normativa styrningen en fördelaktig utgångspunkt för ett *organiskt vi*. Alvesson (2015) menar att kulturen blir en ram för hur beteenden och sociala ageranden ska förstås på ett meningsfullt sätt. Som vi tidigare nämnde när vi talade om distribuerad ledarskap kan man även i den normativa styrningen få svårigheter om det exempelvis är en organisation med väl förankrad kulturhistoria, vilket förskolan kan anses vara.

Aasen (2010) har i sin artikel gjort en överblick angående tidigare forskning kring arbetsfördelning och ansvarsområden i norska förskolor. Med den platta lagorganisation som även råder i många svenska förskolor är grupptänk i förhållande till jämlikhet något som behöver ses över då det ofta handlar om solidaritet menar författaren. Arbetsdagen i verksamheten bygger oftast på bestämda rutiner där vissa arbetsuppgifter utförs av de som befinner sig i ett visst skift. Detta leder till ett *självstyrande team* som det ofta kallas, och har visat sig leda till konflikter och ineffektivitet i arbetslaget. Aasen menar att senare forskning tyder på att även i en platt struktur som förskolan finns ett stort behov av *teamledarskap.* Teamledarskap innebär enligt Aasen (2010) att teamledaren använder sin professionella kompetens för att inspirera andra i arbetslaget. När kunskaper, attityd och handlingar sker i interaktion tillsammans, gynnas lärande och utveckling vilket sätter krav på en väl fungerande organisering. Med en djupare kunskap om olika sätt att leda kan exempelvis den situationsanpassade ledarstilen vara passande i förskolans kontext. Utöver det ser Aasen även ett behov av att synliggöra förskollärares ämneskompetens i arbetet med att nå en kvalitetsutveckling i förskolan.

Profession och roll

I 2010 års revidering gjordes en markering av förskollärarens ansvar för kvalitén av den pedagogiska verksamheten samt att läroplanen för förskolan följs, vilket motiveras med att förskollärares akademiska utbildning, yrkeskårens kunskap och kompetens ska stärka kvalitén inom utbildningssektorn (Eriksson et al., 2018). Förtydligande text i läroplanen gällande förskollärarens ansvar förklaras av Eriksson (2014) som en förskjutning av ansvarsroll där förskollärarens roll blir att tolka och se till att genomförande sker samt att leda arbetslagets pedagogiska uppdrag utifrån förskolans styrdokument och skollag.

Förändring och revidering skapar som vi inledningsvis beskrev både fördelar och nackdelar. Arbetslagen består inte enbart av förskollärare utan utgörs även av andra yrkeskategorier där barnskötarna med gymnasial omvårdnadsutbildning representerar en stor del av pedagogerna. Det har lett till ett begränsat ansvar för barnskötarna menar Eriksson et al. och Eriksson (2018; 2014). I Erikssons studie (2014) synliggörs obalans i arbetslagen efter revideringen, då den jämlikhetskultur som dominerat i decennier nu utsätts för rockad och i viss mån återupptar en viss organisatorisk hierarkisering. Bøe och Hognestad (2017) menar dock, att för att ett arbetslag ska hålla ett gott arbetsklimat krävs det att förskolläraren har ett distribuerat ledarskap. Detta ledarskap innebär att förskolläraren trots allt behöver skilja sig från övriga yrkestitlar, då förskolläraren ansvarar för att pedagogisk undervisning följs. Organisering av de dagliga rutinerna, personalplacering och aktivitetsplanering är således de delar förskolläraren ansvarar för. Då arbetet fördelas på hela arbetslaget blir ansvaret för förskolläraren även att lyssna och se till så att en pedagogisk ton hålls av alla, även om inte förskolläraren är den som leder själva aktiviteten. Under en dag i förskolan kan det ske många oförutsedda händelser vilket gör att en i förväg gjord plan ofta behöver justeras efter vad situationen kräver. Därav bör ett visst ansvar även ligga hos samtliga medarbetare, då det annars inte skulle kunna fungera i det komplexa uppdraget förskolan har (Bøe & Hognestad, 2017). Bøe och Hognestad (2017) menar att förskolläraren behöver ha en starkare ledarroll då dennes ansvar ökats, vilket gör hen till en form av mellanchef och utmanar därmed den äldre demokratiska ledarstilen och provocerar fram ett något hierarkiskt ledarskap vilket vi tidigare nämnde även var något Eriksson (2014) såg i sina studier.

Aasen (2010) menar att det i senare forskning tyder på att även i en platt struktur som förskolan finns ett stort behov av ledarskap. När barngrupper liksom antal verksamheter för rektorers ansvarsområde ökar i en komplex vardagsverksamhet, blir även behovet av att vara en professionell relationsledare större. Traditionen som följer med i förskolans framväxt fokuserar fortfarande mycket på ledare och underordnade. Författaren menar att om ett *teamledarskap* införs i förskolans verksamhet hamnar fokus istället på interaktionen *mellan* ledare och övriga pedagoger vilket Riddersporre (2010) kallar en normativ styrning. I ett teamledarskap sätts ramar för hur delegering av uppgifter ska göras, hur ansvar hanteras och distribueras. Detta kan hjälpa utvecklingen framåt och bort från den äldre kulturen då den ledande rollen inte blir lika marginaliserad. Teamledarskap är komplext och för att det ska fungera krävs det att man som ledare kan se en helhet. Ett annat krav är att ha förståelse för allas olikheter i arbetslaget, och utifrån det kunna strukturera olika situationer. I ett team är det av högsta grad viktigt att ta vara på det pedagogiska kapital som var och en i arbetslaget bär med sig oavsett utbildningsbakgrund (Aasen, 2010). Det kan vara en utmaning att få samtliga i arbetslaget att behålla fokus på de gemensamma mål som uppdraget i förskolan innebär, men när det fungerar som en motiverande faktor och en vi-känsla uppstår blir framgången ett faktum där barnen och verksamhetens utveckling får de bästa förutsättningarna (Aasen, 2010).

Eriksson (2015) frågar sig i sin artikel om förskollärarnas utbildning är tillräcklig inom ledarskap för att klara de utmaningar läroplanen idag ger gällande ansvar och ledning. Inman (2007) är ytterligare en forskare som sett brister i utbildning av ledarskap i såväl universitetsutbildningen för förskolor som i kompetensutveckling i verksamheten. Hon menar att ledarrollen för förskollärare till största del baseras i självlärning genom generella livserfarenheter och arbetslivserfarenheter, men genom olika strategier som exempelvis mentorssystem och nätverk med kollegialt lärande kan ledarskapet i förskolan få en tydligare struktur och meningsfullhet. Eriksson et al. (2018) menar att i flera studier som har gjort liksom i deras egen tyder på att rektorernas uppfattning av ansvar och ledning avgör hur arbetslagen i sin tur agerar i ansvarstagande och ledning.

Det komplexa uppdraget

Då läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010 & 2018) och skollagen (2010:800) reviderats sedan flertalet forskningar gjordes, ser arbetet i verksamheten lite annorlunda ut idag. Men detta till trots beskriver Eriksson et al. (2018) att reformimplementering ofta väcker frågor som rör en förändring av en utbildningsverksamhet, då den befinner sig i ett komplext sammanhang och därmed kräver tid för att implementeras från text till handling (Eriksson et al., 2018). Som framgått i tidigare stycken har en jämlikhetskultur funnits med i förskolans framväxt under en längre tid vilket sätter djupa spår som är svåra att sudda ut (Rantatalo et. al. 2016). Det är många faktorer som ska överensstämma i en verksamhet som är under en ständig förändring, där tolkning av uppdrag kan göras på olika vis. Erikson et al. (2018) menar att möjligheten för tolkning kan vara en anledning till att styrdokumenten är utformade så, för att kunna anpassas till olika verksamheters skiftande inriktningar. Men, om tanken med revideringen 2018 gällande förskollärarens ansvar är att stärka kvalitén för förskolans pedagogiska verksamhet krävs det enligt Eriksson et al. tydliga skrivningar med riktlinjer som stöttar förskollärarens mandat i sitt ledarskap. I studien de sistnämnda forskarna gjorde 2018 framkom det att rektorer och förskollärare tolkade ansvarsuppdraget olika. Rektorerna hade

gjort tolkningen att ett pedagogiskt ledarskap ingår i förskollärarens roll och hade därav förväntningar om att förskolläraren skulle leda arbetslagets arbete. Förskollärarna å andra sidan såg inte alls sig själv som ledare och hade därmed inte tagit på sig en ledande roll för arbetslaget. Resultatet av detta blev att arbetslagsmötena blev begränsade till att kretsa runt konsekvenser kring aktiviteter och liknande, vilket fick ledarskap gällande ansvar för innehåll och arbetsfördelning att hamna i en gråzon. Forskarna ifrågasätter utifrån sina analyser ifall ansvarsfördelning markerats tillräckligt tydligt i revideringen, *om* intentionen är att höja kvalitén på den pedagogiska verksamheten genom förskollärares kunskap och kompetens. Forskarna i denna studie hänvisar även till en jämförelse med andra länder såsom Norge och England. I dessa länder har förskollärarna under en längre tid formellt sett haft en mer explicitgjord roll i arbetslagen, till skillnad från förskollärarna i Sverige som först efter läroplanen för förskolans (Skolverket, 2010) och skollagens (SFS 2010:800) revideringen 2010 beskrevs mer formellt (Eriksson, et al., 2018). I en norsk studie av Børhaug och Lotsberg (2014) visar analysen att i de norska förskolorna framställs förskollärarrollen som en del av en ledningsprocess där de i sitt arbetslag fokuserar på att leda sina arbetskollegor för att främja barns utveckling och lärande och därmed stärka kvalitén. Till detta hör därför även ett ansvar för barnskötare och assistenters agerande i pedagogiska situationer, vilket förtydligar en hierarkisk och ledande roll för förskolläraren.

Begreppets känslighet

I flera studier som gjorts redovisas en viss känslighet i arbetslagen då diskussioner om förskollärarens vidgade ansvar och arbetsfördelning lyfts (Eriksson, 2014; Eriksson et al., 2018). Erikssons studie (2014) visar liksom Aasens studie (2010) att på grund av ämnets känslighet undviks dessa typer av diskussioner i gemensamma arbetslagsmöten. Erikssons studie (2014) visar på en viss balansgång där yrkeskunskapen är avgörande för hur ansvar och arbetsuppgifter fördelas genom ett rättvisepatos.

Att det ända sedan barnstugeutredningen (SOU 1972:26) på 1970-talet varit arbetslagets gemensamma ansvar att driva en pedagogisk verksamhet kan ha en viss betydelse, då det var först efter revideringen 2010 (Skolverket) förskollärarens specifika ansvar förtydligades (Eriksson, 2014). Arbetsuppgifter och ansvar som tidigare både förskollärare och barnskötare utfört skulle då övergå till ett mer enskilt ansvar för förskolläraren. Detta gjorde att många barnskötare kände sig åsidosatta, då de inte längre skulle utföra arbetet på det sätt de tidigare gjort. Att få en balans i arbetslagen då å ena sidan ett professions och utbildningsbaserat förhållningssätt eftersträvas och det å andra sidan finns en så väl inarbetad kultur med demokratiskt förhållningssätt och jämlikhetskultur får det hela att bli än mer komplext (Eriksson, 2014). Genom de nationella styrdokumenten förskolan har som uppgift att förankra sig i, är det framskrivet olika riktlinjer och mål. Hur dessa sedan används i praktiken har visat sig i flertalet studier vara en komplicerad uppgift att lösa (Rantatalo et al. 2016). Då det finns begränsat med forskning om ledarskap inom framför allt svenska förskolor påverkar kanske också hur implementeringen av styrdokumentens revideringar faller ut (Rantatalo et al. 2016). Studier som gjorts av flera forskare som exempelvis Eriksson et al. (2018) redovisar att rektorers uppfattning gör stor påverkan på hur implementeringen sker. En osäker forskningsgrund kring ämnet är eventuellt en av anledningarna till att roller och ansvar ser så olika ut i de svenska förskolorna.

Utifrån dessa studiers resultat, där rektorers tolkning och agerande blir avgörande för hur förskollärares ansvar och ledning praktiseras det vill säga implementeras, och därmed hur förskollärares ökade ansvar och ledande roll uppfattas av arbetslagen, har vi mot denna bakgrund diskuterat och kommit fram till beslutet att fokusera på just rektorer i vår studie.

Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp

I detta avsnitt motiveras, presenteras och definieras vald utgångspunkt samt några centrala begrepp som vi använder för att synliggöra rektorers uppfattningar av den nya revideringen gällande ansvar och ledning. Men först vill vi redogöra för teorins roll för kvalitativa studier. Teorins funktion i vetenskapliga studier och därmed i vårt arbete, syftar till att ge det som undersöks en viss riktning eller perspektiv att betrakta det ur (Ahrne & Svensson, 2015). Ofta beskrivs det som ”en viss sorts glasögon” som den undersökande tar på sig för att betrakta eller undersöka något. Detta eftersom det hävdas inom vetenskapen att vi inte kan se eller försöka förstå helheter utan endast försöka se världen ur olika perspektiv. Det är genom flera av dessa perspektiv vi kan få en större och bredare förståelse av något. Teorins funktion i vårt arbete är därför avgörande för att kunna se något “på ett visst sätt” eller ”ur ett visst perspektiv”.

Forskningsansats

Denna studie tar sin utgångspunkt i en fenomenografisk ansats. Denna forskningsinriktning skapades och utvecklades av en grupp forskare vid Göteborgs Universitet i början av 1970-talet. Det primära syftet är att beskriva hur fenomen visas och uppfattas, därav ligger intresset i läran av människors upplevelse av ett fenomen (Åkerblom, Hellman & Pramling, 2020; Marton, 1981). Det är alltså uppfattningar av konkreta saker i världen som tolkas och beskrivs inom fenomenografin för att förstå fenomenets betydelse för människan (Kroksmark, 2007). I fenomenografiska traditionen är det särskilt intressant att kartlägga just variationen av uppfattningar kring ett bestämt fenomen. Samt vad dessa variationer har för betydelse i sammanhanget. Att den dessutom mer är en forskningsinriktning snarare än en metod och teori eller i enlighet med Kroksmark (2007) som menar att den *både* är en teori och en metodansats, har varit avgörande för vår process. På så sätt att det innebär att forskningen primärt bestäms utifrån det vi undersöker. Eftersom denna forskningsansats intresserar sig för ”uppfattningar”, så vill vi här peka på att detta begrepp inom fenomenografin används så som: *”vad något uppfattas vara, vilken karaktär eller natur ett fenomen uppfattas ha”* (Åkerblom et al., 2020, s.91). Det är alltså en subjektiv kunskap som synliggörs. Ett fenomen är alltså aldrig neutralt eller objektivt utan har alltid en betydelse för människan (Kroksmark, 2007). Intervjuer är den vanligaste metoden i produktion av data samt kontextuell analys av det empiriska materialet. Kontextuell analys innebär att det inte på förhand används kategorier eller andra redskap för att mäta eller värdera det som undersöks, utan som namnet antyder innebär det att data och resultat tolkas direkt utifrån sammanhanget, alltså i kontexten (Kroksmark, 2007; Åkerblom et al., 2020). I analysarbetet kan en synliggöra dessa variationer samt skillnader och likheter i uppfattningar. Därtill är det vanligt i denna typ av undersökningar att dessa uppfattningar kategoriseras och redogörs för i resultatet. Det är sammanfattningen av dessa som utgör resultatet men även hur dessa förhåller sig till underlaget, kontexten och forskningsfrågan/frågorna. Samt hur de olika kategorierna förhåller sig till varandra och med dessa redogöra för ett fenomenografiskt resultat. Denna forskningsinriktning kallas fallbaserad och explorativ (Åkerblom et al., 2020). Fallbaserad eftersom de delar som frågor och svar utgör en helhet för den uttryckta uppfattningen som undersöks. Explorativ eftersom det på förhand inte går att fastställa svar eller hur svaren sätts samman och kan relateras till andra aspekter. Vårt val av en fenomenografisk ansats som utgångspunkt, samverkar tillsammans med och styr studiens problemformulering, frågeställningar, metod samt resultat. Vi har gjort bedömningen att vi med hjälp av denna

ansats har möjlighet att få ett underlag som kan svara mot det syfte samt de forskningsfrågor vi vill undersöka.

Begrepp

Uppfattning: är ett sätt att förstå eller erfara något (Dahlgren & Johansson, 2015; Marton & Booth, 1998). Den fenomenografiska ansatsen syftar som nämns ovan att beskriva människors sätt att förstå fenomen i sin omvärld. Fenomenografin försöker bidra till en fördjupad förståelse genom analys av människors tankar om fenomenet. Denna förståelse för fenomenet är något som fortgår hela livet och kan därmed förändras. Utgångspunkten i denna ansats är att människor uppfattar fenomenet på olika sätt men att det samtidigt finns ett begränsat antal sätt att uppfatta fenomenet. Uppfattning är ett av de mest centrala begreppen inom fenomenografi som i sig ger en särskild och komplex betydelse för kunskapen som ansatsen vill bidra till (Kroksmark 2007). En uppfattning om ett fenomen kan alltså uttryckas på många olika sätt och detta är den största utmaningen för oss som genomför studien, det vill säga vid genomförande av analys att försöka förstå dessa (Dahlgren & Johansson, 2015). Alltså hur kapabla vi som genomför studien är när det kommer till att karaktärisera en uppfattning med flera mångfacetterade aspekter. Därtill är vår förmåga att relatera dessa aspekter till varandra avgörande för hur djup förståelsen av denna är. Då en uppfattning som endast innefattar få aspekter av fenomenet kan anses mer ytlig. Uppfattningar är alltså kvalitativa sätt att erfara något. Därför kommer undersökningen med stor säkerhet ge olika sätt att erfara och förstå fenomenet. Vi kommer även med säkerhet veta att denna undersökning inte kan ge alla tänkbara sätt att förstå fenomenet. Skulle vi utöka antalet informanter eller helt byta grupp av informanter skulle vi troligtvis finna utökande och/eller andra uppfattningar (Dahlgren & Johansson, 2015).

Beskrivningskategorier: I vår analys för vi samman utsagor och ger dem en kategori som vi väljer att beskriva utifrån det som vi menar är gemensamt för dessa utsagor. Denna kategori utgör den uppfattning som vi namnger för det som kan sägas definiera denna uppfattnings karaktär. Dessa uppfattningar utgör studiens resultat. Vi redogör för relationen mellan exemplet (utdrag ur empirin) och uppfattningen samt lyfter de eventuella gränsfall mellan två uppfattningar och behöver tydliggöra för läsaren varför vi trots allt valt att placera exemplet i den ena uppfattningen (Åkerblom et al., 2020).

Utfallsrum: Kallas den uppsättning av uppfattningar i studien. Detta utfallsrum gör det möjligt för oss att se över helheten gällande uppfattningar av fenomenet (Åkerblom et al., 2020).

Metod och genomförande

I detta avsnitt presenteras våra metodologiska överväganden, hur studien planerats och hur den konkret genomförts. Här redogörs urval och avgränsningar samt motiveringar för dessa. Därtill beskrivning av konkret tillvägagångssätt av datainsamling och den valda metodens för- och nackdelar samt alternativa sådana. Hur bearbetning och analys av det empiriska materialet sett ut samt analysmetod. Likväl diskuteras studiens kvalitet och grad av vetenskaplighet i termer av reliabilitet, validitet samt generaliserbarhet och därmed studiens styrkor och svagheter. Till sist lyfts arbetets etiska överväganden.

Metodologiska val

Inledningsvis vill vi belysa det faktum att Covid-19 sammantaget har påverkat både planering samt utförandet av denna studie.

Vetenskaplig ansats - kvalitativ

I de metodologiska överväganden vi haft, såsom val mellan en kvalitativ och kvantitativ ansats, har vi behövt se till följande aspekter: En kvantitativ ansats kan förenklat sägas utmärka sig genom att intressera sig för mätningar och statistik samt strävan efter objektivitet och distans till studieobjektet (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Ansatsen kan sägas utgå från ett hypotetiskt deduktivt tänkande. Därtill tillägger Ahrne och Svensson att analysen av data i denna ansats utmärker sig genom att använda färdiga analysmodeller (Ahrne & Svensson, 2015). Ansatsen har en längre vetenskaplig historia grundad i accepterade teorier och principer (Eriksson Barajas et al., 2013). Den kvalitativa ansatsen kan historiskt sägas ha uppstått som en motreaktion eller som ett komplement till den kvantitativa ansatsen (Ahrne & Svensson, 2015). Trots dessa metoders olika rötter tillhörande olika traditioner (Eriksson Barajas et al., 2013) samt skillnader i syfte, antagande, analysprincip, deltagare, datainsamlingsmetod, resultat samt datasäkerhet (Eriksson Barajas et al., 2013, s.60) har den vetenskapliga utvecklingen inneburit att det idag i vissa vetenskapliga diskussioner argumenteras för att mixa dessa metoder. Detta med fördelen att fenomenet kan belysas i olika synvinklar och aspekter (Eriksson Barajas et al., 2013).
Det som däremot än mer kan sägas utmärka en kvalitativ ansats är att data från denna ansats syftar till och svarar på frågor som mening och innebörd om någonting. Denna ansats sägs utgå från ett induktivt tänkande (Eriksson Barajas et al., 2013). Ahrne och Svensson nämner dessutom att denna ansats kan sägas skilja sig från ovanstående, på så sätt att inom den kvalitativa forskningen används exempelvis intervjuer och observationer vilket medför att forskarrollen upplevs vara mer nära det som undersöks (Ahrne & Svensson, 2015). Denna aspekt kan sägas vara både en fördel och en nackdel. Författarna hävdar även att denna ansats innebär en större flexibilitet i forskningsprocessen, att exempelvis kunna anpassa forskningsdesignen beroende på vad som upptäcks under arbetets gång. Därtill i enlighet med det som nämnts ovan, nämligen att analysen av data skiljer sig mellan dessa två ansatser. På så sätt att till skillnad från en kvantitativ analys så utmärker sig den kvalitativa ansatsens analys av att i större utsträckning använda och utveckla egna strategier och analysverktyg (Ahrne & Svensson, 2015). Med dessa aspekter i våra metodologiska överväganden tog vi slutligen beslut om att använda en kvalitativ ansats. Detta eftersom vi velat undersöka och

synliggöra rektorers uppfattningar av den nya revideringen gällande ansvar och ledning. Följaktligen gjorde vi även bedömningen att vi med utgångspunkt i denna ansats kan producera data och därtill ett empiriskt material som kan svara mot det syfte samt de forskningsfrågor som vi ville undersöka. Denna ansats har också påverkat vår roll och förhållningssätt i den mening att det kräver en flexibilitet och särskild analys av data som vi preciserar nedan under rubrikerna analysmetod samt genomförande av analys. Kritik mot den kvalitativa ansatsen lyfts nedan i avsnittet metoddiskussion. I samtliga metodologiska överväganden har vi tagit stöd av Ahrne och Svenssons fyra formulerade frågor utifrån en kvalitativ ansats som formuleras enligt följande: *”Vilken är min forskningsfråga? Vilket eller vilka fenomen i världen handlar denna forskningsfråga om? Vad för typ av data kan fånga detta eller dessa fenomen? Vilken eller vilka metoder kan ge mig (eller producera) dessa data?”* (Ahrne & Svensson, 2015, s.20)

Intervju som metod

I val av metod vid produktion av data har vi gjort bedömningen att intervju som metod är den som är lämpligast. Detta eftersom denna form är den vanligaste både i en fenomenografisk och kvalitativ ansats (Eriksson Barajas et al., 2013). Dessutom är en av intervjuns styrkor att den går relativt snabbt att genomföra samt att det inom en skandinavisk kontext är relativt lätt att hitta informanter som kan tänka sig att avsätta tid för detta (Ahrne & Svensson, 2015). Därtill tillägger författarna att om det används en kvalitativ ansats så kan de som undersöker få ett brett material att arbeta med. Dessutom ger denna metod möjlighet att gå fram och tillbaka mellan intervju och analys vilket i sig skapar möjlighet för en möjlig djupare förståelse för det som önskas undersökas men också att nya aspekter av det som undersöks kan framträda. Några av intervjuns svagheter skulle kunna sägas vara att metoden ger en begränsad information om ett fenomen (Ahrne & Svensson, 2015). Därtill att intervjutillfällena sker på en viss plats och vid ett visst tillfälle. Dessutom lyfter författarna frågan om uttolkandet av en utsaga är det som den intervjuande personen egentligen menar, eller det som intervjuar tror att den intervjuande personen menar. Dessa svagheter behöver arbetas utifrån denna begränsning och är i vissa fall önskvärd att komplettera med fler metoder (Ahrne & Svensson, 2015).

I samtal om den kvalitativa intervjuns former/metoder finns en rad olika begrepp som i sig definieras på olika sätt, där samma definition exempelvis kan namnges på två olika sätt. I dessa samtal kallas dessa exempelvis strukturerade, halvstukturerade, semistrukurerade, löst strukturerade och ostrukturerade intervjuer. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) argumenterar för att dessa definitioner/former blir ointressanta och meningslösa. Detta eftersom de ifrågasätter om dessa gränsdragningar ens är möjliga, önskvärda eller nödvändiga inom ramen för kvalitativa intervjuer. Däremot lyfter de vikten av att vi studenter i studien redogör för på vilket sätt vi genomfört dessa intervjuer samt redogöra för hur vi väljer att ställa våra frågor. Detta är något vi avser att besvara i följande delar av metodavsnittet och i studiens bilagor (se bilaga 2). Därtill att detta kan relateras till vårt val av transparens som redskap för att stärka trovärdigheten (validiteten) i vår studie. Detta utvecklas i vår metoddiskussion. Trots ovanstående kritik har vi i våra diskussioner angående intervjuform, dock valt att utgå från den form som kallats halvstrukturerad i skapandet av vår intervjuguide. Detta eftersom vi som första-gångs-intervjuare önskat att använda detta som ett stöd enskilt i tanken, men också när det kommer till våra gemensamma förväntningar på varandra när vi tillsammans genomfört intervjuerna. Enligt Eriksson Barajas et al. definition av denna intervjuform karaktäriseras den som en friare struktur och att det bestäms under intervjun

vilken ordning och på vilket sätt frågorna ställs, där ämnesområden och teman används för att täcka det en vill undersöka (Eriksson Barajas et al., 2013). Författarna benämner denna intervjuforms styrka med att *”med förutbestämda ämnesområden ökar homogeniteten i datainsamlingen.”* (Eriksson Barajas et al., 2013, s.131). Dock nämner författarna samtidigt att *”Intervjuarens möjlighet att vara flexibel vad gäller utformningen och ordningsföljd av frågorna kan leda till att frågorna uppfattas på olika sätt av undersökningspersonerna. Detta kan minska homogeniteten i insamlade data.”* (Eriksson Barajas et al., 2013, s.131). Detta benämns som intervjuformens svaghet. Dessa aspekter är något som vi haft i beaktande vid genomförandet av våra intervjuer. De ämnesområden vi skapade kallade vi revidering, implementering och ledarskap.

Transkription

I enlighet med Ahrne och Svenssons (2015) definitioner av det empiriska materialet samt data, så menar de att vid transkription produceras vårt empiriska material utifrån den data vi producerat i våra intervjuer. Studiens data är alltså det vi producerat i våra intervjuer. Studiens empiriska material är det vi producerat i vår transkription. Därtill framhåller Ahrne och Svensson (2015) att det empiriska materialet bygger på studiens data, alltså är dessa två nödvändigtvis inte samma sak. Därtill kan vi hävda i enlighet med dessa författare att transkriptionen (det empiriska materialet) kan sägas vara det avgränsade material som vi sedan analyserat. Denna förståelse kan sägas överensstämma med det som Åkerblom et al., (2020) benämner som en viktig insikt för oss som genomför denna transkribering, nämligen den att en omvandling av ljud/videoinspelning alltid innebär en reduktion. Trots vikten av insikt om att det vi analyserar är reducerat från den ursprungliga datan går det enligt samma författare (Ahrne & Svensson, 2015) att hävda och ifrågasätta om en del av analysprocessen även kan sägas starta långt tidigare, redan vid intervjutillfället. Dessa aspekter har vi haft i åtanke när vi bearbetat vårt material.

Analysmetod

Som vi beskrev i avsnittet för teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp så kommer vi att arbeta utifrån en fenomenografisk analysmetod och därmed använda oss av beskrivningskategorier och utfallsrum i vår analysprocess. I denna redogjorde vi för att vi i vår analysprocess för samman utsagor och ger dem en kategori som vi väljer att beskriva utifrån det som vi menar är gemensamt för dessa utsagor. Denna kategori utgör den uppfattning som vi namnger för det som kan sägas definiera denna uppfattnings karaktär.
I skapandet av dessa beskrivningskategorier behöver alltså sortering och kategorisering ske innan namngivning. I denna sortering och kategorisering valde vi att stödja oss på och därmed även utgå från “den fenomenografiska analysmodellen” (Dahlgren & Johansson, 2015) som innehåller sju steg. Dessa är 1: Att bekanta sig med materialet, 2: Kondensation, 3: Jämförelse, 4: Gruppering, 5: Artikulera kategorierna, 6: Namnge kategorierna och 7: Kontrastiv fas. Därefter ska vi använda oss av ett utfallsrum som innehåller den uppsättning av samtliga uppfattningar i studien. Detta utfallsrum gör det möjligt för oss att se över helheten gällande uppfattningar av fenomenet (Åkerblom et al., 2020).

Urval

Som tidigare nämnts i detta arbete så argumenterar vi för vårt val av informanter utifrån det forskningsfält vi funnit med anknytning till vårt undersökningsområde. Där forskning säger att rektorernas roll blir avgörande vid tolkning och implementering av revidering gällande ansvar och ledning för förskollärarna och arbetslaget (Eriksson et al., 2018). I samråd med vår handledare tog vi även beslutet att avgränsa undersökningsgruppen till rektorer på kommunala förskolor inom en större kommun. Därtill togs beslut om att uppskattningsvis genomföra 6–8 intervjuer. Detta eftersom det ansågs rimligt att genomföra inom den tidsram samt under den begränsade tidsperiod som examensarbetet avsågs att pågå. Denna urvalsstrategi skulle kunna kategoriseras som ett strategiskt urval (Eriksson Barajas et al., 2013) som förenklat kan sägas definieras utifrån att vi valt ut en specifik grupp informanter som vi tror kan ge mycket information i forskningsfrågan samt avsatt naturliga gränser för vilka av dessa som inkluderas.

Genomförande och databehandling

I samråd med vår handledare formulerade vi ett informationsbrev (se bilaga 1) och en intervjuguide (se bilaga 2). I informationsbrevet presenterade vi oss, redogjorde för studiens syfte, gav bakgrundsinformation relaterad till detta syfte, information om vårt digitala mötesrum, tidsramar för intervjutillfällen samt arbetes förankring i forskningsetiska principer och sist våra kontaktuppgifter. Intervjuguiden skapades även den i samråd med vår handledare där formen och de öppna frågorna skulle spegla den fenomenografiska, kvalitativa och halvstrukturerade ansatsen vi haft avsikt att utgå ifrån.

Genomförande av urval

I sökandet efter informanter till vår studie, började vi med att publicera vårt informationsbrev (som efterfrågade rektorer i den kommunala verksamheten i en specifik kommun) i en tråd tillhörande en grupp på sociala medier där tråden syftade till att hjälpa studenter i just detta ärende. Vi fick sammanlagt 0 gensvar. Detta urval skulle kunna (om det fortlöpt) kategoriseras som ett snöbollsurval då det kan definieras som namnet antyder på en kedjeeffekt som kontakter och vidare kommunikation kan skapa (Eriksson Barajas et al., 2013). Därefter började vi arbeta utifrån de personliga kontakter vi hade inom den kommunala verksamheten och nådde ut till 3 rektorer. Av dessa tackade 1 rektor ja till medverkan. Detta urval skulle även den kunna kategoriseras som ett snöbollsurval då rektorer och övriga kontakter kan ge förslag på ytterligare informanter (Eriksson Barajas et al., 2013). Slutligen skickade vi 100 mejl till rektorer inom den kommunala förvaltningen. Av dessa 100 mejl fick vi 84 uteblivna svar, 11 rektorer som tackade nej till medverkan av varierande skäl samt 5 rektorer som tackade ja till medverkan. I likhet med ovan beskrivet för planering av urval skulle även denna strategi kunna kategoriseras som ett strategiskt urval (Eriksson Barajas et al., 2013) då vi i denna sistnämnda arbetsinsats riktat oss direkt till vissa rektorer inom den kommunala verksamheten. Till slut hade vi alltså sammanlagt 6 rektorer som tackat ja till medverkan i vår studie.

Genomförande av intervju

Vid samtliga intervjutillfällen fick rektorerna en inbjudan via mejl till vårt zoom-rum. Vid zoom-mötets start bad vi muntligt om bekräftelse för samtycke till inspelning av intervju samt gav ett löfte om att dessa inspelningsfiler skulle raderas vid avslutat examensarbete. Detta löfte hade vi även redan uppgivit skriftligt i vårt informationsbrev. Detta är förankrat i publiceringen om God forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017) och utvecklas något under avsnittet etiska överväganden. Efter en misslyckad inspelning i zoom-programmet vid ett intervjutillfälle, där ljudfilen efter avslutad inspelning inte laddats ned, bad vi även om samtycke till ljudinspelning via våra telefoner för att säkerställa att inget material därefter skulle förloras, utifall ytterligare en inspelning via zoom skulle misslyckas. Här gav vi även samma löfte om att dessa ljudfiler skulle raderas vid avslutat examensarbete. Samtliga rektorer medgav samtycke till samtliga inspelningar. Detta krav på muntligt eller skriftligt informerat samtycke är förankrat i publiceringen om God forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017) och utvecklas något under avsnittet etiska överväganden. Vi två studenter närvarade vid samtliga intervjutillfällen. Vi delade upp våra arbetsroller på följande vis: en av oss ansvarade för teknik, föra anteckningar, ha koll på tiden samt säkerställa att samtliga frågor från intervjuguiden upplevdes vara besvarade och eventuellt ställa kompletterande frågor. Den andra ansvarade för att hålla i själva intervjusamtalet med rektorn. Dessa ansvarsroller varvade vi mellan respektive intervjutillfälle.

Informanter

Samtliga rektorer är i grunden förskollärare eller lärare sedan ett antal år tillbaka. Vägen till att bli rektor har varierat samt hur länge de arbetat som rektorer. Samtliga har ansvar för 3 - 4 förskolor. Samtliga redogör även för en hög kompetens ute i arbetslagen i sina verksamheter. Gällande det urval som blev och därmed de tillhörande aspekter kring vilka informanter som faktiskt hade möjlighet att medverka och vad det gör med studiens kvalitet, utvecklas i avsnittet för metoddiskussion.

Genomförande av transkription

Inför genomförandet av transkription diskuterade vi hur vi skulle tänka kring transkriberingen, alltså i vilken form och vad som var viktigt i relation till vår analys. Trots vårt gemensamma beslut över hur vi skulle transkribera, märks några nyansskillnader mellan vem av oss som transkriberat. Såsom utskrivningar av skratt, när någon tänker efter (eeh) samt såsom fetmarkeringar eller versaler när någon höjer rösten. Trots detta tycker vi att våra transkriberingar är så likvärdiga som det kan önskas vara för en gemensam analys. Vi redogör även i transkriberingen vem av oss som transkriberat vilken del samt tidsangivelse för detta, för att underlätta generellt men därtill möjliggöra transparens (se metoddiskussion) och därmed möjligheten för oss att gå tillbaka till den producerade datan under analysprocessen om det skulle vara nödvändigt. Efter varje intervjutillfälle delade vi upp videoinspelningen i två lika långa delar och transkriberade varsin del i ett gemensamt dokument. Vi försökte transkribera klart respektive video/ljudinspelning så snart intervjutillfällena var över samma dag. Nästan alla intervjuer skedde förmiddagar och transkriberades samma eftermiddag med några undantag. I transkriptionerna nämner vi oss själva vid namn eller första bokstaven i

våra respektive namn. Rektorerna benämns som R1, R3, R4, R5 och R6. Detta krav på anonymisering/avidentifiering är förankrat i publiceringen om God forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017) och utvecklas något under avsnittet etiska överväganden. Siffrorna som anges efter bokstaven R är randomiserade. Som ovan nämnts hade vi oturen att mista videoinspelnings-filen vid ett intervjutillfälle. Därför saknas R2 i redogörelsen för resultat och analys.

Genomförande av analys

När alla ljud- och videoinspelningar transkriberas klart skrevs dessa ut i pappersform. Därefter lyssnade vi gemensamt igenom alla intervjuer med en uppspelningsfunktion från ett dataprogram och följde gemensamt samtidigt med i texten och antecknade, ringade in eller strök under i våra respektive papperskopior. Ibland pausade vi för en kortare kommentar till det vi hört och läst. Detta första inledande möte för analys var planerad som en första anhalt för att få en snabb, gemensam överblick över det empiriska materialet. Detta gjordes med stöd från "den fenomenografiska analysmodellen" (Dahlgren & Johansson, 2015) steg 1: Att bekanta sig med materialet. Vid steg 2: Kondensation, klippte vi i enlighet med denna upp vårt pappersmaterial på sammanlagt nästan 70 sidor. De klippta styckena kunde bestå alltifrån några fåtal meningar till maximalt en halv A-4. Dessa utsagor sorterades sedan utifrån de som kunde sägas likna varandra i olika högar. Vid steg 3: Jämförelse, försökte vi enligt denna hitta likheter och skillnader i materialet. Här krävdes en djupare analys av innehållet i utsagorna. Vid steg 4: Gruppering, försökte vi enligt denna gruppera och se vilka kategorier dessa kunde skapa. Samt resonera kring varför en gruppering av utsagor eller en enskild utsaga tillhörde den ena eller andra kategorin. Därtill behövde vi även fundera över hur de kunde relaterar till varandra. I detta steg använde vi färgpennor, markeringspennor och post-it lappar som stöd i analysprocessen. Vid steg 5: Artikulera kategorierna, försökte vi enligt denna finna kärnan i respektive kategori, det vill säga vad som karaktäriserade denna kategori. Därtill behövde vi dra gränser för vilka uppfattningar som rymdes inom en kategori och i sådana fall ta beslut om det behövdes en ny kategori för dessa. I enlighet med "den fenomenografiska analysmodellen" (Dahlgren & Johansson, 2015) behövde vi upprepa steg 4 och 5 flertalet gånger tills de tydliga kategorierna mejslats fram. Vid steg 6: Namnge kategorierna, försökte vi sätta ord på det vi menade var det mest signifikanta för dessa, samt om de fortfarande överensstämde med informanternas uppfattningar. Vid steg 7: Kontrastiv fas, försökte vi i enlighet med denna se och jämföra kategorierna för att se om de fortfarande kunde stå för sig själva eller om vissa kunde föras samman.

Detta resulterade i 13 uppfattningar. Dessa namngavs enligt följande: Revideringen är ett förtydligande gällande ansvar och ledning, Implementeringsprocessen har varit dynamisk och tidskrävande, Revideringen skapar känslor som rör yrkesidentitet och arbetsuppgifter, Det finns ett motstånd i form av invanda mönster och rutiner, Förskollärarens nya ansvar och roll, Uppdraget är komplext, Förskollärarens ledande roll efter revideringen, I praktiken innebär den ledande rollen fortfarande en viss osäkerhet, Den nya ledande rollen för förskollärare kräver samarbete med arbetslaget, Tydlighet och närhet är viktigt i det egna ledarskapet, Det kollegiala lärandet är viktigt, Det används ledarskap med hierarkiska undertoner samt Det är viktig att stärka förskollärarens profession. Dessa fördes sedan samman i ett utfallsrum där vi fick möjlighet att se över helheten gällande uppfattningar av det undersökta fenomenet, som i vår studie är den nya revideringen med fokus på ansvar och ledning.

Metoddiskussion

För att möjliggöra ett vetenskapligt förhållningssätt samt att skapa förutsättningar för att uppnå en hög kvalité i vår studie har vi behövt se till följande aspekter. I en studie med kvalitativ ansats behöver vi arbeta och redogöra för validiteten och reliabiliteten på ett annat sätt, i jämförelse med en kvantitativ sådan (Ahrne & Svensson, 2015). I den kvalitativa forskningen uttrycks reliabiliteten och validiteten med begreppen pålitlighet, överensstämmande och noggrannhet (Eriksson Barajas et al., 2013). För att stärka trovärdigheten/validiteten i denna studie har vi valt att arbeta med transparens (Ahrne & Svensson, 2015). Arbetet med denna innebär att vi måste tydliggöra och ge god insyn i vår process. Detta tydliggörande kan handla om att lyfta eventuella svagheter samt tvivel i vårt arbete. Detta för att möjliggöra för läsaren att kunna kritisera vårt arbete och därmed uppfylla kriteriet för en av vetenskapens grundprinciper, nämligen att ha producerat en text som går att diskutera, granska och kritisera. I denna diskussion gällande studiens kvalitet har vi utgått från Eriksson Barajas et al. (2013, s.155) frågor för att värdera en studies totala kvalitet. Därtill dessa författarens valda kriterier för att värdera kvalitativ forskning. Vi hoppas att utöver den redogörelse vi gjort gällande metodvalens styrkor och svagheter med dessa kriterier kunna synliggöra studien styrkor och svagheter som helhet. I enlighet med författarna vill vi påpeka att dessa kriterier inte kan användas slentrianmässigt utan att vissa kriterier beroende på typen av studie är mer eller mindre värdefulla för att avgöra studiens kvalitet och att en helhetsbedömning alltid bör göras.

Kvaliteter i helhetsbeskrivningen: i avsnittet för tidigare forskning samt redogörelse för vald forskningsansats med tillhörande begrepp menar vi att vi ger läsaren en god möjlighet till förförståelse för det aktuella forskningsfältet samt den teoretiska utgångspunkt som utgör studiens grund samt i förordet lyft de personliga erfarenheter som påverkat denna. Därmed påstår vi att studien uppfyller kriteriet för perspektivmedvetenhet (Eriksson Barajas et al., 2013). Därtill vill vi påstå att studien uppfyller kriteriet för intern logik som innebär att delarna relateras till helheten på ett harmoniskt sätt. Det sista kriteriet för kvaliteten i helhetsbeskrivningen menar vi uppfylls i vår redogörelse i avsnittet etiska överväganden nedan som speglar kriteriet för god etik i denna studie.

Kvaliteter i resultaten: för kriteriet gällande innebördsrikedom menar vi att vi uppfyller denna i resultat och analys avsnittet då väsentliga och nya betydelser samt därtill fler nyanser av vårt valda fenomen belyses men att dessa delar samtidigt beskrivs på så sätt att de kan integreras till helheten av fenomenet (Eriksson Barajas et al., 2013). Därtill vill vi påstå att studien uppfyller kriteriet för en god struktur då vi i samma avsnitt redogör för studiens resultat genom att balansera rikligt innehåll, tydligt resultat med tillhörande röd tråd för att övertyga läsaren om våra slutsatser. När det kommer till att uppfylla kriteriet ny kunskap leder till teoritillskott vill vi vara en aning reserverade. Detta eftersom vi menar att vår utgångspunkt är en forskningsansats snarare än en teori. Dock kan denna grundsten i forskningen om att producera ny kunskap relateras till vårt resultats förankring till vårt val av tidigare forskning som lyfter flera teorier samt begrepp som därefter lyfts i studiens diskussionsavsnitt.

Rimlighetskriterier (Validitet): gällande dessa kriterier bör vi som genomfört studien ställa oss frågan om informationen stämmer överens med den komplexa verklighet vi vill fånga (Eriksson Barajas et al., 2013). Rimligheten rör oftast endast den enskilda studien. Därtill lyfter även författarna att denna eventuella ensidighet i bedömningen av detta kriterium bör ställas mot vetenskapssamhällets idéer om vad som egentligen är kvalitet i ett resultat. Vi vill

påstå att vi uppfyller diskurskriteriet på så sätt att vi genomgående i studien för en tydlig argumentation som vi prövar samt lutar mot andra författare, forskare och styrdokument. Därmed ökar vi studiens trovärdighet och pålitlighet. Gällande kriteriet för heuristiskt värde menar vi att studien uppfyller detta, då vi menar att läsaren kan övertygas om att studiens resultat är ett av flera möjliga sätt att se verkligheten på. Vi vill även tro att resultatet möjliggör nya tankegångar hos läsaren. När det kommer till kriteriet empirisk förankring vill vi återigen vara något reserverade. Detta eftersom vi valt att inte använda triangulering för att validera våra analyser. Dock kan vi styrka vår analys av data och empiri med att vi ständigt kritiskt ifrågasatt och diskuterat varandras tolkningar av denna, detta kan sägas stärka tillförlitligheten. Gällande konsistenskriteriet vill vi även vara något reserverade. Dock relateras denna till strukturkriteriet och vi hoppas att denna styrks av exempelvis redogörelsen för analysprocessen samt arbetet i sin helhet. Till sist vill vi påstå att studien uppfyller det pragmatiska kriteriet då resultatet är förankrat i förståelsen för den praktiska betydelsen av fenomenet, alltså uppfattningar av revideringen med fokus på ansvar och ledning för ett fåtal rektorer i en större kommun.

Detta leder oss in på det generaliseringsanspråk som vi kan välja att göra i detta avsnitt. Den bristande generaliserbarheten är den kritik som ofta riktas mot den kvalitativa forskningen och formuleras som denna ansats svaghet (Ahrne & Svensson, 2015). Dock vill vi göra ett försök. Detta försök kan sägas vilja styrka studiens vikt och relevans samt trovärdighet. Detta generaliseringsanspråk grundar sig i jämförelse av studier med liknande resultat (Ahrne & Svensson, 2015) samt begreppslig generalisering (Åkerblom et al., 2020). I detta generaliseringsanspråk vill vi lyfta några av de begrepp som lyfts i den tidigare forskningen, studiens resultat samt diskussionsavsnitt som är: jämlikhetkultur, platt organisationsstruktur, hierarkisk organisering, hierarkiskt ledarskap, teamledarskap samt situationsanpassat ledarskap. Vi vill alltså hävda att vår studie ligger nära de undersökningsområden som dessa forskare utfört. Det som dock kan sägas särskilja eller utmärka vår studie (förutom de uppenbara aspekterna med utbildningsbakgrund samt tillhörande forskningsresurser, det vill säga att vi är förskollärarstudenter och att denna studie genomförts i form av ett examensarbete under tio veckor) är under den tidslinje denna studie genomförts. Det vill säga några år efter den nya revideringen till skillnad från ovan nämnda forskares arbeten. Trots detta menar vi att med stöd av denna närhet och likheter och därtill likheter i vårt resultat med dess tillhörande begrepp utifrån tidigare forskning, kan hävda att vår studie ger en inblick i den progression som innefattar den större förändringsprocessen från den äldre platta organisationsstrukturen mot en viss hierarkisk organisering i förskolan idag. Dock blir det här viktigt för oss att tillägga en grundläggande kritik över representativiteten i materialet för studien. Det vill säga den grundläggande aspekten över vilka rektorer som faktiskt hade möjlighet att ta sig tid för att medverka i denna studie. Det går att hävda att de medverkande hade denna möjlighet eftersom de hade gynnsamma förutsättningar för denna samt att det i informationsbrevet (se bilaga 1) stod relativt utförligt vad studien skulle handla om och att det därmed påverkade vilka rektorer som tackat ja till medverkan. Därtill vill vi även visa på ytterligare en kritisk reflektion som gäller den av oss upplevda homogenitet i svaren från rektorerna. Detta eventuella problem med likhet i svaren skulle kunna bero på vårt sätt att ställa intervjufrågorna. Detta förändrar inte studiens resultat men kan sägas vara viktiga kritiska aspekter mot detta försök till generaliseringsanspråk. Det som tänkbart hade kunnat förbättra eller utveckla denna studie och ge ökad generaliserbarhet är möjligtvis en studie med en mixad metod av en kvalitativ och kvantitativ ansats. Detta med fördelen att fenomenet kan belysas i olika synvinklar och aspekter med tillhörande styrkor från respektive ansatser. (Eriksson Barajas et al., 2013).

Etiska överväganden

De etiska överväganden vi diskuterat och ansett oss skyldiga att ta hänsyn till är flertalet från Vetenskapsrådets publicering om “God forskningssed”. Dessa benämns som fyra viktiga begrepp och namnges som sekretess, tystnadsplikt, anonymisering/avidentifiering och konfidentialitet (Vetenskapsrådet, 2017). I avsnitten ovan visar vi på hur vi förankrat sekretess och anonymisering/avidentifiering i genomförandet av studien. Tystnadsplikten är något som genomsyrat hela arbetet med studien och kvarstår även efter denna. När det gäller konfidentialitet avger vi här ett löfte om att inte vi har eller kommer sprida uppgifter vi fått i förtroende till obehöriga. Därtill redogörs kravet för informerat samtycke samt vårt val att avge löfte om att radera samtliga video- och ljudinspelningar i avsnittet genomförande av intervju. Detta val baserades på att dessa inspelningar utgör en behandling av personuppgifter och grundar sig i samma publicering om God forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017).

Resultat och analys

I detta avsnitt presenteras de beskrivningskategorier som skapats i bearbetningen och analysprocessen av empirin utifrån en fenomenografisk ansats. Respektive beskrivningskategori summeras alltså i en gemensam uppfattning utifrån de analyserade utsagorna från empirin, med tillhörande utdrag från denna för att exemplifiera uppfattningen. Dessa uppfattningar utgör studiens resultat. Slutligen beskriver vi helheten av de presenterade uppfattningarna och hur de relaterar till varandra i ett utfallsrum.

Revideringen är ett förtydligande gällande ansvar och ledning

> Alltså jag tycker att det är ett förtydligande, det har underlättat för mig som rektor, att ha den dialogen att det blir tydligare att det är förskolläraren som ska ta den arbetsledande rollen, alltså eh, men sen utförandet delas i arbetslaget men det måste vara en som leder och driver. Och det har gjort det lättare för mig att det blir tydligare. - R3

Denna uppfattning visar på att revideringen är ett påtagligt förtydligande gällande ansvar och ledning. I relation till detta förtydligande visades en märkbar positiv uppskattning av den nya revideringen. Denna uppskattning relaterades till de stärkta förväntningarna på respektive yrkeskategori i de nya skrivningarna “förskolläraren ska” och “arbetslaget ska” med tillhörande punktlista. Denna uppfattning gäller både en förstärkt tydlighet gällande förväntningar för respektive yrkeskategori i dennes dagliga arbete, men framförallt för rektorn i samtal med denne vid uppdragsdialog som exempelvis kriterier och krav utifrån den nya revideringen när det kommer till prestation och därmed lön.

Implementeringsprocessen har varit dynamisk och tidskrävande

> Jaa, absolut och vi har ju haft utbildningar för både förskollärare och barnskötare utifrån den reviderade läroplanen - R5

> Mmm, sen kan man ju göra mycket mycket mer. Hela tiden. Vi är ju inne på det nu igen, amen vi har ju haft föreläsning med det här med profession och professionell, privat eller personlig. Yrkesrollen, alltså vi har haft en del såna grejer. Men som vi sa, vi behöver jobba mycket mera med det. Så att nu har vi tagit ett omtag i det, så att nu har ju läroplanen varit i några år, den här reviderade. -R1

Denna uppfattning rör de konkreta åtgärder och tillvägagångssätt som gäller implementeringsarbetet. Här blir det tydligt hur denna förändringsprocess är tidskrävande samt hur dynamiskt detta arbete ter sig. Dessa beskriver insatser i form av utbildning, föreläsningar, workshops, nätverk, fortbildning, uppdragsdialoger och diskussioner. Alla dessa utifrån den reviderade läroplanen. Därtill lyfts de ledarskapskurser för förskollärare som numer finns att söka. Trots denna skiftande utveckling i implementeringsarbetet beskrivs det hur detta måste få ta sin tid men det blir också tydligt hur arbetet ändå har utvecklats och fortskridit mot sitt mål i implementeringen av revideringen.

Revideringen skapar känslor som rör yrkesidentitet och arbetsuppgifter

> Nej och sen är det ju, så tar det ju tid det här också, för det är ju inte så, det är ju lätt att hamna i den här med värde, att tänka att man har olika värde, men det har ju inte alls med det och göra utan med olika, alltså vilken roll man har i arbetslaget inte att det ena är bättre eller sämre utan.. - R3

> Det är mycket känslor fortfarande, inte bara så här uppdrag och fakta. (…) alltså kom in i dokumentet, när det kom på plats, så upplevde jag att mycket av det försvann – R4

Denna uppfattning har vi tolkat som en utmaning i implementeringsarbetet för rektorerna. Uppfattningen karaktäriseras av de känslor som tagit sig uttryck i mer eller mindre utsträckning i samband med revideringen. Känslorna rör de abstrakta frågorna om yrkesidentitet men också det konkreta när det kommer till utförande av arbetsuppgifter i den dagliga verksamheten. Exempelvis att tydliggörandet i revideringen gällande ansvar och ledning till en början skapade slitningar och missnöje i arbetslagen. Men att det med tiden övergått till en ökad tydlighet och stabilitet. Denna uppfattning redogör för hur samtalen och diskussionerna i verksamheterna har formulerats samt utvecklats med tiden. Känsligheten som uppkommit med revideringen har alltså reducerats men finns fortsatt kvar. I denna uppfattning talar rektorerna ömsom om ett fortsatt gediget arbete med implementeringen av revideringen men också hur detta måste ske i ständig dialog med arbetslagen just på grund av de känslor som uppstått med denna.

Det finns ett motstånd i form av invanda mönster och rutiner

> ...men då var det en av de äldre som säger: Näh, vi gick tillbaka till hur vi hade det förut….. Och det är där vi har det! Där är den där kulturen. Istället för att hålla fast vid det här nya beslutet, aaaa det blev liiite krångel där….Ja, men då gör man nå´t annat som man har gjort förut, och så blir det stökigt för alla. Istället för att säga nä, vänta lite, vi behöver hålla fast vid vårt beslut. Det funkade så bra nu kör vi på det här. -R6

Även denna uppfattning har vi tolkat som en utmaning i implementeringsarbetet för rektorerna. Dock som namnet anger samt valda citat antyder så är dessa uppfattningar av en annan karaktär. Det som kan sägas karaktärisera denna uppfattning är att den ger uttryck för motstånd i form av invanda mönster och rutiner som kan sägas upplevas vara svåra för arbetslaget att omforma eller ta sig ur. Denna form av motstånd kan i vissa fall sägas vara omedveten men också i vissa fall medveten. Omedveten på så sätt att det kan sägas att det de facto är svårt för individer att genomföra ett förändringsarbete från statlig nivå oavsett vilken verksamhet eller kontext det berör i samhället. Samt att det därtill oavsett verksamhet eller kontext i samhället tar väldigt lång tid att implementera den förändring som åsyftas. Motståndet kan också vara medveten utifrån att de attityder, värderingar och åsikter som kan sägas karaktärisera ett medvetet motstånd, sammantaget kan sägas vilja ifrågasätta det revideringen åsyftar att förändra, både när det gäller det abstrakta som rör yrkesidentitet men också det konkreta när det kommer till utförandet i det dagliga arbetet. Denna uppfattning innefattar och rör aspekter såsom verksamheters olika förändringsbenägenhet samt rektorers utmaningar med det som vi i vårt arbete kallar jämlikhetskultur där denna utmärker sig med ett rättvisetänk som ofta innebär att “alla gör samma”.

Förskollärarens nya ansvar och roll

> Alltså jag tror på ett sätt att det har blivit tydligare att den som har en lärarutbildning, har ett större ansvar. Man kan fortfarande ha en uppfattning och upplevelse i vardagen av att göra ungefär samma men det finns, ansvars..tyngden ligger inte samma, och sen att de också, det har ju jag inte upplevt men jag har kollegor som upplevt att man som barnskötare har rätt att säga nej till saker, som man inte har rätt att säga nej till som förskollärare. - R4

> Såhär, som rektor så vill man ju gärna att förskolläraren tar ansvaret och leder och driver målstyrd verksamhet. - R5

> Den har ansvar att se och kontrollen på det hela men sen så kan mycket väl de andra utföra själva samtalet och också skriva delar men det behöver liksom vara check på ah förskollärarna att de.. - R3

Denna uppfattning är det som vi tolkar som den distinkta skillnad eller urskiljande som utgör förskollärarens nya ansvar och roll utifrån revideringen. Det vill säga förskollärarens ledande roll i en målstyrd verksamhet och därmed ansvar för att vissa specifika arbetsuppgifter utförs. Dessa arbetsuppgifter är exempelvis dokumentation, systematiskt kvalitetsarbete och utvecklingssamtal. I den så kallade förändrade ansvarstyngd ligger betoningen gällande detta ansvar på att ha översikt och garantera samt säkerställa att dessa blir utförda samt att de blir utförda med så kallad god eller hög kvalitet. Det sista citatet i denna uppfattning kan sägas vara mycket intressant i relation till den “nya yrkesidentiteten” för förskollärare som den nya revideringen kan sägas innebära och uppfattas framöver.

Uppdraget är komplext

> .. uppdragsdialog och då hade man den men hela arbetslaget där man som chef då pratade om amen det här förväntar jag mig att ni gör tillsammans, det här förväntar jag mig att du gör, det här förväntar jag mig att du tar ansvar för och att man har ansvar betyder inte att man ska göra allting men man är ansvarig för att det blir gjort men du kan ta hjälp av dina kollegor i görandet. - R4

> Jaa för de jag tänker att de är de som behöver leda och fördela om man är ensam förskollärare i arbetslaget och då är det ju dokumentationen är ju en sån del där förskolläraren behöver ha översikten sen, sen kan ju mycket väl barnskötaren eller förskollärare assistent utföra dokumentation men de behöver liksom ha översikt, vad som när och hur och vad som ska dokumenteras och det gäller ju till exempel då inför utvecklingssamtal - R3

Denna uppfattning visar på att uppdraget är komplext när det kommer till det gemensamma ansvaret i arbetslaget (inräknat förskolläraren) vid utförandet av exempelvis dokumentation, systematiskt kvalitetsarbete och utvecklingssamtal. I denna synliggörs den komplexitet som ofta kan sägas utmärka förskolan som arbetsplats, nämligen att det gemensamma ansvaret för utförande relateras till kompetens. Alltså att ansvaret för utförande alltid blir en bedömning av kompetens. Denna kompetens kan inte härledas till någon av de specifika yrkeskategorierna eller inom en särskild yrkeskategori. Flexibilitet används som ett nyckelord för att möta denna komplexitet. Flexibilitet uttrycks både som ett måste och en viktig egenskap. I samband med denna komplexitet och flexibilitet som en lösning, synliggör även uppfattningen den större utmaning som förskolan står inför, det vill säga det faktum att det råder brist på förskollärare i Sverige idag. Men att verksamheterna samtidigt med dess olika förutsättningar när det kommer till kompetens, står med utmaningen att uppfylla de nationella mål och riktlinjer som läroplanen redogör för.

> Och de ska ju styra både kommunala och privata verksamheter. I vad man kan förvänta sig, så jag tycker ändå, att det är ett förtydligande. och jag tror också att det är svårt göra det mer fast och bestämt därför att vi har också väldigt olika förutsättningar. - R4

Det valda citatet ovan speglar en aspekt av denna uppfattning som kan sägas svara på reflektioner om en eventuell önskan om ett än mer förtydligande i läroplanen gällande ansvar för utförande. Det vill säga att det kanske inte är möjligt att från statlig nivå konkretisera ett styrdokument än mer, då verksamheters förutsättningar ser så olika ut i landet.

Förskollärarens ledande roll efter revideringen

Rektorerna uppfattar förskollärarens ledande roll som självklar och viktig samt uttalar att de med hjälp av läroplanens revidering tydligt i skrift kan se vad som kan förväntas av förskolläraren i sitt ledarskap. Uppfattningen summeras med att den ledande rollen varit tydlig redan före revideringen.

> På de förskolor jag jobbat tidigare och där jag är nu tycker jag att vi jobbar efter läroplanen i alla år. Jag tycker att den har varit ganska tydlig innan också. -R1

> min rektor som jag då jobbade för när jag jobbade i förskolan hade VÄLDIGT klara och tydliga roller och uppdelning, hon var väldigt tidig med det. Och så jag har hela tiden jobbat med det på det sättet jag har inte jobbat på det andra sättet. -R6

Det sistnämnda citatet kan sägas synliggöra ett före och efter revideringen gällande ansvar och ledning. Denna uppfattning visar att förskollärarens ledande roll är tydligt framskriven och har även arbetat utifrån det under en längre tid.

I praktiken innebär den ledande rollen fortfarande en viss osäkerhet

Uppfattningen är att det råder osäkerhet och otydlighet i förskollärarens ledande roll i praktiken.

> Och också och ena sidan kan man tycka att det står ganska tydligt i läroplanen och andra sidan är det väldigt öppet för tolkning, och vad det faktiskt innebär då att förskolläraren ska, ah betyder det då att förskolläraren ska gör allting ihopa själv? Nej det gör det ju inte. -R4

> men pratar man om ett fotbollslag så har man oftast en relation till det eller med någon idrott eller nånting sån´t och då har man helt annan förståelse för det, men sen ska man ju också förverkliga det, i din egen verksamhet...den är svårare. Men just vikten om att tala om allas betydelse vi måste ha någon som städar, annars kan vi inte ha..för oftast är det, den tänker man ju inte alltid på, och om man lyfter upp den så är den, den viktigaste för den är kanske längst ner på hierarkin. -R1

Ovanstående citat synliggör den osäkerhet som trots revideringen finns kvar gällande profession samt ansvars- och ledningsroller, vilket antyder att en dialog mellan arbetslaget och rektorn är väsentlig så att samtliga tolkar de nya skrivningarna i läroplanen på samma sätt när det överförs i praktiken. En osäkerhet som också framkommer i denna uppfattning är att när det finns barnskötare med lång erfarenhet i yrket. De erhåller en barnskötarutbildning som grund, som många gånger dessutom förstärkts med kompetensutvecklande kurser. Därav uppfattas barnskötarens kompetens som likvärdig förskollärarens. Förskolläraren uppfattas inte alltid som redo för att ta sig an en ledande roll och uppfattningen visar att en ledande roll

kräver flexibilitet, då individuell kunskap inom ett visst ämne avgör vem som bär den ledande rollen.

> Att utnyttja de erfarenheterna alla bär med oss och att lyfta fram och använda dem för att gynna barnen. För att ge barnen det allra allra bästa. Och där tänker jag att drömmen är ju en modig förskollärare som är prestigelös som både vågar stå upp för sitt uppdrag men också att backa och säga det här kan inte jag. -R4

Gemensamt för denna uppfattning är att revideringar tar tid att implementera ordentligt i praktiken, men trots denna osäkerhet har ledarskap fått en förstärkt roll och betydligt större plats i förskolorna generellt än tidigare.

Den nya ledande rollen för förskollärare kräver samarbete med arbetslaget

Rektorernas uppfattning om vad ett ledarskap betyder i förskolans kontext är att ledarskap handlar om att *leda* arbetslaget, det vill säga att i samråd med övriga i arbetslaget komma fram till olika lösningar och beslut utan att någon känner sig förbisedd.

> för det har jag faktiskt fått lova att säga till vissa arbetslag, du ska inte bestämma, det är inte så det fungerar utan ni ska samverka och samarbeta därför att alla har kunskaper om barnen, det är ju ändå barnet som är i centrum, alla har kunskaper om barnen och alla funderar på: hur når vi målen på bästa sätt? -R6

> Och se´n tänker jag också att det är viktigt och definiera ordet ledarskap och ledning, för för mig är det oerhört viktigt att vara medveten om att LEDA är inte samma sak som BESTÄMMA. För DÄR upplever jag att det blir en missuppfattning, det handlar ju liksom om att jag som förskollärare ska ju bestämma vad vi ska göra.. eller du som förskollärare ska ju bestämma och säga till mig se´n. Och DET gillar inte jag personligen. -R4

Denna uppfattning sammanfattar således att det måste finnas ett fungerande samarbete i arbetslagen där samtliga känner sig involverade oavsett yrkeskategori. Uppfattningen hos rektorerna är att ledarskapet kräver en viss flexibilitet, då det utifrån olika situationer och kontext krävs en anpassning i ledarstilen för ett så välfungerande samarbete som möjligt ska bli till.

> utan att ledarskapet betyder se till att det blir gjort till att börja med, att det finns på plats, men också hur gör VI för att det ska komma på plats. -R4

> jaa precis, det finns ju faktiskt utbildningar just nu, för förskollärare om vilken ledarstil man kan ha, vilket ledarskap man ska ta. och jag är ju för ett mjukt ledarskap, som ändå visar vägen, där man sätter gemensamma mål, är inlyssnande och visar vägen framåt, på ett väldigt behagligt sätt, inte dominerar eller styr eller tar beslut över huvudet på någon. -R6

Detta sista citat framhäver ledarskapsutbildning och synliggör vikten av ledarskap i en professionell förskola. Citatet har även en koppling till nästkommande uppfattning (Tydlighet och närhet är viktigt i det egna ledarskapet). Trots detta har vi valt att sortera detta citat tillhörande denna uppfattning då vi vill påstå att den har en än djupare förankring i det nya ledarskapet för förskollärare.

Tydlighet och närhet är viktigt i det egna ledarskapet

Tydlighet och närhet är viktiga begrepp för rektorerna i deras eget ledarskap. Närhet betyder inte nödvändigtvis att rektorerna måste finnas på plats i verksamheten, utan handlar mer om att vara anträffbar och närvarande via telefon eller andra digitala hjälpmedel. Rektorer idag ansvarar för en stor andel personal i skilda verksamheter vilket gör den fysiska närvaron svåruppnåelig. Även om tydlighet är det som eftersträvas karaktäriseras även denna uppfattning av att ett fortsatt arbete kring ledarskap ständigt är aktuellt.

> Precis, precis. Och där kommer jag ju fram till precis som du säger, att jag behöver ju nog vara tydligare i vad jag förväntar mig från förskollärarna. -R6

Citatet representerar uppfattningen om det egna ledarskapet då en viss självkritik blir synlig. Att rektorernas ledarskap behöver vara än tydligare resulterar i att större resurser och mer tid läggs på nätverk, workshops och liknande för att synliggöra revideringen som gjorts i läroplanen där den nya rollen förskolläraren fått i sitt ansvar att leda bearbetas och samtalas kring. Hur och vad rektorerna gör för att implementera revideringarna i verksamheten påverkar sedan i sin tur hur ledarskapet för förskolläraren blir synligt i praktiken. Uppfattningen synliggör även att än mer kunskap och utbildning inom ledarskap behövs. I likhet med föregående uppfattning (Den nya ledande rollen för förskollärare kräver samarbete med arbetslaget) placeras olika ledarskapsstilar i denna uppfattning, men därtill den ledarskapsstil som innebär att ledarskapet behöver anpassas efter befintlig situation.

> Alltså jag tänker när man hamnar på de här gamla förskolorna som man har tagit över innan, så har det ju varit att man gör lika, oavsett profession. Och det är ju saker som vi fått jobba med som till exempel planeringstider och uppdraget. De är lättare, det har varit lättare att när man öppnar en ny förskola, att kunna jobba mer med det. -R1

> vad för typ av ledarskap ja, ja alltså det är ju en avvägning det där, för att det beror på. Det beror på vilket arbetslag man har, och när man arbetar som ledare så och har ett ledarskap så måste man anpassa sitt ledarskap till de som man leder. -R5

Citaten visar att olika situationer kräver olika typer av ledarskap. Detta blir även synlig och går att relatera till ovanstående uppfattning (Den nya ledande rollen för förskollärare kräver samarbete med arbetslaget) då olika ledarstilars betydelse och flexibilitet lyfts. Trots detta har vi valt att sortera dessa citat tillhörande denna uppfattning då vi vill påstå att den har en än djupare förankring i rektorernas eget ledarskap.

> och då handlar det ju om att det fungerar ju kanske bra om man hamnar i ett arbetslag där barnskötarna är mer öppna och tänker att det är jätteintressant att det kommer in en förskollärare och att vi vet att hon har ett större ansvar och så här. Hamnar man i ett arbetslag där barnskötarna tycker att de gör ett fantastiskt arbete och har gjort i alla år, som inte är så förändringsbenägna. Då kan det bli svårt både för förskollärare och barnskötare. -R5

Detta citat visar att det har stor betydelse hur rektorn skapar tid och möjlighet för gemensamma samtal, samt att läroplanen och övriga styrdokument lyfts fram och bearbetas i diverse nätverk och liknande. Detta innebär att såväl förskollärare får möjlighet att möta andra förskollärare från andra avdelningar, samt att fler möjligheter för arbetslaget som helhet prioriteras. Dessa möten möjliggör gemensam reflektion, som vid någon tidpunkt även sker tillsammans med rektorn. Detta för att det ska blir tydligt för alla vad som förväntas av dem gemensamt eller enskilt.

Det kollegiala lärandet är viktigt

Kollegialt lärande är ett begrepp rektorer ser som viktigt. Det är rektorns ledande roll och ansvar att möjliggöra dessa möten, där uppdraget att utveckla förskolan på en vetenskaplig grund och med beprövad erfarenhet kan ske kollegor emellan. Det kollegiala lärandet gäller för såväl arbetslag som för rektorernas eget ledarskap. Möten/nätverk med rektorer från andra geografiska områden ses som mycket betydelsefullt då de kan reflektera och diskutera aktuella ämnen, som i dagsläget handlar just om förskollärarens ledande roll.

> Kollegialt lärande är viktigt. Även om förskolläraren har ansvaret är det ändå det kollegiala lärandet lite som jag var inne på hur man ser på det isåfall. -R1

> och då ger det mig möjlighet att skapa nätverk för förskollärare där jag då, för att stärka deras roll genom att de får mötestid ihop där vi kommer ta upp aktuella saker och också kunna fokusera lite mer på det här med förskollärarens arbetsledande roll. -R3

Dessa citat visar vikten av rektorns ansvar att möjliggöra en inre organisation för att stärka professionen genom det kollegiala lärandet i förskolan.

Det används ledarskap med hierarkiska undertoner

Det finns en viss underton av hierarkiskt ledarskap som används för att förstärka förskollärarens ledande roll och därmed professionen i förskolan, vilket revideringen kan anses syfta till. Denna uppfattning har därmed en nära förankring till nästkommande uppfattning som handlar om profession. Trots detta menar vi att denna uppfattning karaktäriseras än mer av det som namnet antyder, på en uppfattning som visar på hierarkiska inslag.

> Jag tror det hade varit mycket bättre...jag tänker som e sjuksköterska, undersköterska du vet… det hade varit.. mycket mer med... ja kanske uppdragsbeskrivningar är det bästa egentligen? Ändå! -R1

Citatet representerar en tydlig bild över olika rollers betydelse och visar hur en tydlig struktur i organisationen används som en strategi, för att nå målet med att komma ifrån den platta strukturen samt för att undvika tolkningar som kan förminska förskollärarens profession istället för att stärka den. Detta kan skapa oro, men genom att det förklaras än tydligare som följande citat visar, skapas det eventuellt förutsättningar som istället kan möjliggöra kvalitetsutveckling i förskolan.

> Ja det är som jag brukar säga, jag brukar alltid jämföra förskolan med att det är ungefär som ett fotbollslag, hade vi inte haft till exempel måltid eller städ, hade vi inte varit någonting och hade vi inte haft vikarierna...vi behöver ha vaktmästare, vi behöver ha en rektor, vi behöver ha barnskötarna. Asså, vi behöver ha alla de här olika rollerna för att kunna köra vidare. För att i ett fotbollslag behöver du ha någon som bär vattenflaskorna, tvätta kläderna allt det där. Alla är ju viktiga fastän man har olika uppdrag. -R1

Citatet ovan representerar denna uppfattning då det finns en antydan till en hierarkisk underton då en yrkeskategori särskiljs från en annan.

> och nu kommer jag inför hösten ändra vår organisation i, med schemat så att det kommer vara barnskötare som öppnar och stänger. och förskolläraren kommer ligga lite mer mitt på dan. - R3

Citatet ovan visar tecken på ett hierarkiskt inslag då en särskiljning görs vid exempelvis schemaläggning, där en viss yrkeskategori i arbetslaget placeras i olika tidsspann under dagen, då de utifrån kompetens och utbildning anses vara mer eller mindre kvalificerade för ett specifikt uppdrag under en viss period av dagen.

Det är viktigt att stärka förskollärarens profession

Uppfattningen kan sägas spegla revideringens syfte, som är att stärka förskollärarens profession där utbildningsbakgrund och kompetens är av stor vikt för att därmed kunna stärka barnens utbildning i förskolan. Samt att kunna uppnå de mål och krav som krävs för att förbättra kvalitetsutvecklingen i förskolan i linje med de ökade nationella målen i Lpfö18 och i uppdraget i sin helhet. Denna uppfattning har även en koppling till ovan nämnda uppfattning (I praktiken innebär den ledande rollen fortfarande en viss osäkerhet) då den ledande rollen även i vissa fall kan intas av barnskötare med lång yrkeserfarenhet. Det som är relevant i denna aspekt är att det medvetet finns en hög andel förskollärare i de medverkande rektorernas verksamheter och att det finns flera barnskötare med lång erfarenhet inom yrket som därmed kan utföra ett professionellt arbete.

> just det, det mötet ju längre tiden har gått nu, desto tydligare har det blivit att det finns ett annat professions krav för förskollärare än på barnskötare. det mötet är svårt, för de barnskötare som jobbat länge som har levt i jämlikheten, att hela arbetslaget gör allting och ansvarar för allting, de blir lite stötta i kanten på att det nu är någonting annat och de, de till och med säger till mig, men xx (R6 namn) vad ska jag göra då? -R6

Citatet ovan tydliggör svårigheten i balansen mellan profession och professionell. Å ena sidan ska förskollärarens profession stärkas samtidigt som det å andra sidan finns professionell kompetens som ska tas tillvara på och uppmuntras.

> Ja den är klurig. Det är ju så ibland när det är någon lärare som går i pension eller slutar så har man ersatt hen med en assistent, och då tycker jag att då gör man någonting medvetet tycker jag. -R1

Citatet ovan synliggör vikten av att stärka professionen i förskolan, då markering görs genom att ställa krav på vilken kompetens som krävs för att arbeta inom förskolan. Fokus för denna uppfattning är att i så hög utsträckning som möjligt förse förskolans verksamhet med så stor del professionell kompetens som möjligt med strävan att nå en förstärkt profession inom förskolläraryrket. Revideringens syfte att stärka förskollärarens profession kan tolkas som något vag i ett sådant agerande, men då rektorerna måste hålla sin befintliga budget uppfattar vi det som att en samstämmighet i att stärka professionen trots allt blir synlig i denna uppfattning. Den visar även vikten av att redan vid anställning tydliggöra vilka förväntningar och krav som ställs på de olika yrkeskategorierna med utgångspunkt från läroplan och lokala styrdokument.

> Alla har inte rätt att jobba på förskola, barnen har rätt att möta kompetenta pedagoger, och då kan vi inte ha in för många som har ett dåligt språk, för då får vi inte den verksamheten med barnen...tänk bara barnkonventionen här som vi har. Barn blir inte sitt bästa jag, om man tänker på det här kap…. ja trean här, att barn har rätt till få vara sitt bästa i allt som vi har i förskolan, och det blir det inte om det blir mycket språksvårigheter, dom får inte den utbildning de har rätt till. Man följer inte läroplanen. Och då tar man in, så som nå´n sa då tar man in nå´n från gatan som inte har någon kompetens överhuvudtaget

> för att det ska vara “två händer två ögon”. Och, det, det blir inte rätt. Så att…. men förskoleförvaltningen jobbar ju mer på det nu, också med bemanningen nu då, att man dem vill ju ha återkoppling från oss hela tiden om det är någon som inte har språket just för att språket är så viktigt och det handlar inte om att exkludera någon, det är inte alls det. -R1

Detta citat representerar att det även i styrkedjan finns ett intresse och engagemang för att stärka professionen och den professionella kompetensen, då en nära dialog och samarbete finns mellan förskola och bemanning.

> och de måste ju också vara med på mötena, men just att man har en annan utbildning som förskollärare, så blir det en annan. Då har vi ju haft arbetslag där det saknas en förskollärare ett tag, på grund utav graviditeter eller sjukskrivningar eller någonting. Förskollärarna saknar ju direkt den här bollnings partnern det märks tydligt. Just när man pratar om barns utveckling eller lärande då saknar man den här kompetensen. - R1

I citatet ovan synliggörs det som kan sägas urskilja förskollärarnas särställning när det kommer till pedagogisk kompetens och kan därför även relateras till föregående kategori (Det används ledarskap med hierarkiska undertoner). Dock som namnet på denna uppfattning antyder så menar vi att den har större förankring i uppfattningen gällande stärkandet av förskollärarens profession. Denna uppfattning belyser även förskollärares betydelse för varandra i arbetet, vilket förtydligar argumentet att stärka profession i förskolans verksamhet i enlighet med revideringens syfte.

> Och man kanske behöver lyfta det lite för i den forskningen som vi tagit del av är att förskollärarna lägger sig på en “lägsta nivå”, de steppar inte alltid upp. De lägger sig på en lägsta nivå för att möta barnskötaren. -R1

Citatet redogör för hur förskolläraren försöker anpassa sig efter sina arbetskollegor så att de får en mer likvärdig utgångspunkt och när detta uppmärksammas av rektorerna skapas möjligheter till kvalitetssäkring genom ett fortsatt arbete att stärka förskollärarens profession.

Sammanfattningsvis

Gemensamt i detta utfallsrum synliggör dessa uppfattningar följande: att revideringen är ett förtydligande gällande ansvar och ledning. Samt att detta förtydligande har underlättat för rektorer när det kommer till vilka förväntningar denne kan ställa på respektive yrkeskategori vid exempelvis uppdragsdialog. I implementeringen av den nya revideringen synliggörs det att denna varit dynamisk och tidskrävande. Olika fortbildning lyfts samt att arbetet med implementeringen trots allt gått framåt. Dock synliggörs det även att revideringen skapar känslor som rör yrkesidentitet och arbetsuppgifter. Därtill att dessa känslor till en början skapade slitningar men att det nu finns en ökad stabilitet. Dessutom har ett motstånd i form av invanda mönster och rutiner synliggjorts. Samt att dessa kan vara omedvetna utifrån den svårighet som en förändringsprocess innebär, men också medveten utifrån att motståndet kan sägas vilja ifrågasätta den förändring som revideringen avser. I dessa synliggörs olika förändringsbenägenhet samt den jämlikhetskultur med tillhörande rättvisetänk som ofta innebär att “alla gör samma”. Så även om känslorna har reducerats samt de former av motstånd som tar sig uttryck i verksamheterna, kan dessa sammantaget visa på de utmaningar rektorerna behöver ta hänsyn till i implementeringsarbetet av revideringen gällande ansvar och ledning. Uppfattningen om förskollärarens nya roll och ansvar synliggör att denna

innebär att förskollärarens ska leda och driva målstyrd verksamhet. Detta innebär att säkerställa att vissa arbetsuppgifter bli gjorda samt att dessa blir gjorda med så kallad god eller hög kvalitet. Därefter synliggörs uppdragets komplexitet när det kommer till det gemensamma ansvaret i arbetslaget för utförandet av dessa arbetsuppgifter. Detta ansvar relateras då till kompetens som alltid innebär en bedömning av denna. Då kompetens för utförande inte går att härledas specifikt till någon yrkeskategori eller inom någon yrkeskategori, används flexibilitet som en lösning för att möta denna komplexitet. Verksamheters olika förutsättningar när det kommer till kompetens, relateras till utmaningen att trots detta uppfylla de nationella mål och riktlinjer som läroplanen redogör för.

I uppfattningen som synliggör förskollärares ledande roll efter revideringen uppfattas denna som självklar och viktig. Men som det senare visar sig så innebär den ledande rollen i praktiken en viss osäkerhet. Denna osäkerhet relateras bland annat till att alla förskollärare inte är redo eller har förmågan att ta sig an en ledande roll. Samt att det finns barnskötare med hög kompetens och att även individuell kunskap inom ett visst ämne kan avgöra vem som bär den ledande rollen. Därefter synliggörs det att den nya ledande rollen för förskollärare kräver samarbete med arbetslaget. Denna pekar på de ledarskapsstilar och ledarskapsegenskaper som behövs i just förskolan. Dessa kan konkretiseras med att leda arbetslaget utifrån gemensamt uppsatta mål, där anpassning i ledarstilen behövs för att skapa möjlighet för ett så väl fungerande samarbete som möjligt. Därefter synliggörs det att tydlighet och närhet är viktigt i det egna ledarskapet för rektorerna. Denna visar att rektorernas ledande roll är avgörande för att möjliggöra arbetet med implementeringen av revideringen gällande ansvar och ledning i arbetslaget. Samt hur rektorernas eget ledarskap är avgörande för hur förskollärarna i sin tur kan möjliggöra sitt ledarskap i praktiken. Något som också synliggörs därefter är att det kollegiala lärandet är viktigt. Även här synliggörs det att rektorernas roll blir avgörande när det kommer till att skapa möjligheter för arbetslaget att mötas. Därtill visas även vikten av att rektorer möts sinsemellan för att diskutera aktuella ämnen, såsom förskollärarens ledande roll. Dessutom pekar denna uppfattning på rektorns ansvar att skapa en inre organisation för att stärka det kollegiala lärandet. Därefter synliggörs ett användande av ledarskap med hierarkiska undertoner. Dessa används för att förstärka det som revideringen antyder, att olika yrkeskategorier har olika uppdrag. Dessutom kan användandet av dessa hierarkiska inslag visa på en strategi för att komma ifrån den äldre platta strukturen. Därmed kan dessa hierarkiska undertoner och inslag sägas användas för att stärka förskollärarens profession och därmed möjliggöra kvalitetsutveckling i förskolan. Sist synliggörs vikten av att stärka förskollärarens profession. Detta i enlighet med revideringen syfte för att därmed stärka kvaliteten i barnens utbildning i förskolan. Denna uppfattning visar på utmaningen i att stärka förskollärarens profession och samtidigt stärka den professionella kompetens som finns i det övriga arbetslaget. Därtill synliggörs intresset för att stärka den professionella kompetensen och stärkandet av förskollärarens profession högre upp i styrkedjan. Dessutom visar uppfattningen förskollärarens särställning när det kommer till utbildning och pedagogisk kompetens.

Diskussion

Detta avsnitt avser att besvara studiens frågeställningar genom att diskutera det framkomna och presenterade resultatet. Därtill kommer resultatet utvecklas och diskuteras i relation till den fenomenografiska ansatsen samt tidigare forskning. Därefter diskuteras studiens värde och bidrag i relation till förskollärarens yrkesutövning, vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet samt tänkta didaktiska konsekvenser för förskolans verksamhet. Slutligen läggs förslag på vidare forskning fram.

Hur uppfattar rektorer revideringen i läroplanen gällande förskollärarens ansvar?

Studiens resultat visar att revideringen är ett påtagligt förtydligande när det kommer till ansvar och ledning. Förtydligandet stärker de förväntningar som rektorn kan ställa på sina anställda. Dessutom visar studiens resultat att förskollärarens nya ledande roll ses som självklar och viktig. Förskollärarens nya roll och ansvar består i att leda en målstyrd verksamhet och därmed säkerställa att specifika arbetsuppgifter blir gjorda med god kvalitet.

Hur uppfattar rektorer implementering av förskollärarens ansvar och ledning i arbetslagen?

Studiens resultat visar att implementeringen har varit dynamisk och tidskrävande. Därtill att insatser i form av olika fortbildning har ägt rum och att det skett en progression i detta arbete. Dessutom visar studiens resultat att revideringen har skapat känslor som rör yrkesidentitet och arbetsuppgifter. Därtill ett motstånd i form av invanda mönster och rutiner. De slitningar som uppstod i arbetslagen i samband med revideringen har övergått till en ökad stabilitet. Sammantaget visar resultatet att dessa har varit en utmaning för rektorerna i implementeringsarbetet. Resultatet synliggör därmed den jämlikhetskultur som har funnits i förskolan historiskt och som fortfarande existerar. Studiens resultat visar även att förskollärarens nya ledande roll innebär och kräver ett gediget samarbete med arbetslaget. Det vill säga att leda denna utifrån gemensamt uppsatta mål där en anpassning i ledarstilen behöver ske utifrån situationen samt utföra de ledaregenskaper som krävs just i förskolans kontext. Men studiens resultat visar även att det i praktiken råder en viss osäkerhet då alla förskollärare inte anses vara redo eller ha förmågan att inta denna ledande roll. Dessutom kan kompetens och individuell kunskap i det övriga arbetslaget avgöra vem som intar den ledande rollen. Därtill visar resultatet på uppdragets komplexitet när det kommer till det gemensamma ansvaret för utförande. Ansvar för utförande kräver en bedömning av kompetens. Resultatet synliggör att verksamheternas olika förutsättningar gällande kompetens kräver en flexibilitet för att uppfylla de nationella mål och riktlinjer i läroplanen.

Hur uppfattar rektorer sitt eget ansvar och ledarskap i relation till revideringen gällande förskollärarens ansvar?

Studiens resultat visar att tydlighet och närhet definierar det som är viktigt i det egna ledarskapet. Dessutom att det även här krävs ett ledarskap som anpassas efter situationen. Resultatet pekar på att rektorns eget ledarskap påverkar i sin tur förskollärarens möjlighet att utöva sitt ledarskap. Därtill visar studiens resultat att det kollegiala lärandet är viktigt och synliggör att rektorernas ansvar och ledarskap är avgörande för att möjliggöra dessa möten för att stärka den professionella kompetensen i arbetslaget och förskollärarens profession. Resultatet visar att det används hierarkiska undertoner och inslag i rektorernas ledarskap. Dessa används för att betona att olika yrkeskategorier har olika uppdrag. Studiens resultat visar att detta används som en strategi för att komma ifrån den platta och äldre strukturen. Resultatet i studien visar slutligen på vikten av att stärka förskollärarens profession för att därmed stärka kvaliteten i barnens utbildning i förskolan. Resultatet visar att rektorns agerande är avgörande för att möjliggöra detta.

Diskussion utifrån forskningsansats

Studiens resultat har som bekant resulterat i 13 uppfattningar. Som det tidigare lyfts i teori och begreppsavsnittet så söker den fenomenografiska forskningsansatsen att bidra till en fördjupad förståelse för det undersökta fenomenet genom att analysera människors utsagor. Dessa har i analysprocessen resulterat i *av oss* valt antal och *av oss* beskrivna uppfattningar. Den största utmaningen för oss i enlighet med denna forskningsansats har varit att försöka förstå dessa samt vara kapabla att se till de flera mångfacetterade aspekter en uppfattning kan innefatta, och därtill förmåga att se hur dess aspekter kan relateras till varandra. Vi hoppas att vi varit kapabla nog utifrån vår utbildningsnivå och därmed förhoppningsvis genom studiens resultat gett läsaren en fördjupad förståelse för hur några rektorer uppfattar revideringen i förskolans nya läroplan med fokus på ledning och ansvar för förskollärare. Utgångspunkten för denna ansats är som det tidigare påståtts, att människor uppfattar fenomenet på olika sätt men att det samtidigt finns ett begränsat antal sätt att uppfatta denna och det därtill är den fenomenografiska ansatsens önskan att synliggöra dessa. Även om undersökningen enligt oss uppfyllt antagandet om att ge många olika sätt att erfara och förstå det undersökta fenomenet, är det precis som vi nämnt inte möjligt att inom denna studie ge alla tänkbara sätt att förstå rektorers uppfattningar om denna del av revideringen. Därtill kan vi återigen lyfta den kritik vi synliggjort i metodavsnittet gällande representativiteten i materialet för studien. Alltså vilka informanter som hade tid och intresse att medverka. Skulle vi som sagt exempelvis utöka antalet rektorer eller helt byta grupp av rektorer, skulle vi mycket troligtvis finna utökade och/ eller andra uppfattningar om revideringen med fokus på ansvar och ledning. Eftersom uppfattningar är kvalitativa sätt att erfara eller förstå något och att denna förståelse är något som fortgår och därmed förändras, vill vi återigen lyfta att vi tycker att detta är en intressant aspekt för framtida undersökningar då revideringen i skrivande stund endast funnits i ett fåtal år.

Diskussion utifrån tidigare forskning

Ända sedan Barnstugeutredningen på 1970-talet har förskolan varit aktiv som en platt organisation vilket enligt Eriksson (2015) gjort att all personal betraktades utifrån en och samma yrkeskategori där en begränsning av förskollärarens autonomi och ansvar uppstod.

När sedan övergången från en mer hierarkisk organisering skulle övergå till en mer platt organisering med gemensamt ansvar, togs yrkestitlar i princip bort för att komma ifrån de svårigheter detta kunde skapa i arbetslagen (SOU 1972:27). Detta förstärktes ytterligare under slutet av 1980-talet då det även skrevs fram att det var ett delat ansvar (Socialstyrelsen, 1987). Med 2010 års revidering skedde en förskjutning av ansvaret från att ha varit kollektivt till att vara professionsbaserat där läraren fick ett särskilt ansvar för undervisningen i förskolan (Eriksson, 2014). Förskolläraren fick med detta en ny roll som innebar att hen ska stötta och leda sina kollegor. Med den skrivningen skapades förvirring i arbetslagen då förskollärare kunde tolka det som att de var ensamma i utförandet av undervisning och planering och barnskötarna kände sig ibland förbisedda. Resultatet vi fått fram visar att revideringen varit ett förtydligande som underlättat för rektorer när det handlar om vilka förväntningar de kan ställa på respektive yrkeskategori, då det skriftligt markeras vad de olika yrkesrollerna har för ansvar. Att det finns ett skriftligt dokument som beskriver vilka mål och förväntningar som finns är något som Liljenberg och Blossings studie från 2020 visat vara en viktig kritisk punkt då det gäller förtydligande av organisationsroller.

Trots revideringen som gjordes i läroplanen 2010 (Skolverket) gällande ansvar och den ytterligare markeringen 2018, där även ledning lades till visar vårt resultat att det fortfarande finns kvar en grundtanke om kollektivt ansvar och det vi kallar jämlikhetskultur. Uppfattningen i resultatet visade att det fanns ett visst motstånd i arbetslagen när det kom till fördelning av ansvar, ledarskap och roller vilket även Rantatalos et. al. (2016) tidigare forskning visat. Eriksson et.al (2018) menar även *om* syftet med revideringen 2018 gällande förskollärarens särskilda ansvar är att stärka den pedagogiska kvalitén behövs det även tydliga skrivningar med riktlinjer som stöttar förskollärarens mandat i sitt ledarskap. Redan under framtagandet av läroplanen 1998 (Utbildningsdepartementet) där diskussionen om att vidga undervisningsbegreppet i förskolan togs upp, visades motstånd till att förskolläraren skulle ha ett bärande ansvar, då barnskötare kände sig förminskade. Det var anledning till att förskollärarens ansvar inte blev inskrivet i 1998 års läroplan, men visar att tankarna kring detta redan då var aktuella. Individuell kunskap och kompetens liksom intresse och vana var det som ansågs viktigast då omsorg framhävs som förskolans viktigaste uppdrag (Riddersporre, 2010). Vårt resultat visar att det är viktigt att det finns en övervägande andel professionalitet i arbetslagen, där det i så hög utsträckning som möjligt strävas efter att ha utbildad personal, då målet enligt läroplanen är att stärka professionen för att förbättra kvalitetsutvecklingen i förskolan. I studiens resultat synliggörs svårigheten i balansen mellan profession och professionell samt att det i brist på förskollärare kan innebära att barnskötare med lång yrkeserfarenhet i princip jämställs med förskollärare när det kommer till kompetens. Detta mönster kan kännas igen sedan barnstugeutredningen och är något som Eriksson (2014) menar är en av de faktorer som skapar en platt struktur. Den senaste revideringen gjordes för att arbetsfördelningen och ansvarsområden även skulle synas i praktiken, det vill säga implementeras (Aasen, 2010). Ordet ledarskap är ett ord som inte står med i läroplanen, men däremot finns ordet *ansvar* med sedan tidigare vilket Eriksson (2014), och Eriksson et.al (2018) tolkar som ledarskap. Idag finns däremot ordet *leda* inkluderat och kan därför vara en anledning till att belysas. Tidigare studier (Eriksson, 2014) har visat att många förskollärare inte ser sig själv som ledare och kan vara en av anledningarna till revideringen 2018 då just leda benämns för första gången i en läroplan. Studiens resultat visar en uppfattning av att verksamheter idag arbetar utifrån föreläsningar, workshops och nätverk för att synliggöra de förväntningar som finns på arbetslaget, men framför allt för att förankra lokala och nationella styrdokument så att samstämmighet råder i arbetslagen. Resultatet visar att det idag råder ett större fokus på ledarskap i förskolan än tidigare, vilket grundats utifrån revideringens markeringar gällande just ledning. Med de nya rollerna för förskolläraren och framför allt när

det gäller att leda arbetslaget, visar ovanstående diskussion i relation till resultatet att mer kunskap inom ledarskap krävs för att nå fram till väl fungerande arbetslag med god arbetsmiljö och utbildningskvalité. Resultatet visar att kunskap om ledarskapsstilar är viktigt då det krävs en harmoni i arbetslagen då arbetet sker så nära inpå varandra. Børhaug och Lotsberg (2014) menar i sin studie att om ett ledarskap i förskolan ska kunna fungera krävs det ett avstånd mellan de som leder och dem som följer men Eriksson et al. (2018) och Eriksson (2014) menar att ett ledarskap i förskolan inte kan byggas på en strategi med bas i status och hierarki, då dess historia och kvarliggande demokratiska jämlikhetskultur finns och som även resultatet synliggör i uppfattningen om motstånd i form av invanda mönster och rutiner**.**

Inman (2007) beskriver att många forskare ser ledarskaps begreppet generellt som något svårdefinierat vilket än mer stärker behovet av ledarskapsutbildning för förskolans verksamhet. Fortsättningsvis beskriver även forskaren att i skolvärlden har intresset för pedagogiskt ledarskap funnits ett tag, och nu börjar även förskolans värld se detta som något intressant, då förskollärarens markerade ansvar och ledande roll för såväl barngrupp som arbetslag uppdaterats. Inman menar vidare att den komplexa verksamheten som förskolan befinner sig i även ökar vidden av vad ledarskap innebär vilket även visar i ovanstående diskussion i relation till resultat. Forskaren påtalar även i sin artikel att förskollärarens ledande roll oftast är baserad på självinlärning, men menar att med hjälp av olika strategier som kollegialt lärande, nätverk och workshops blir strukturen tydligare. Resultatet visar att den komplexitet som råder i förskolan gör det svårare att hitta bra strategier för att implementera de nya rollerna. Trots detta visar resultatet att uppfattningen är att rektorernas eget ledarskap ses som betydelsefullt för implementering av revideringar då det avspeglar hur arbetslagen tagit till sig revideringarna, vilket Eriksson el. al (2018) även uppmärksammat i sin studie om rektorers reformimplementering i förskolans verksamhet. Resultatet visar i samklang med Inmans (2007) studie att olika strategier som exempelvis kollegialt lärande, workshops och nätverk används för att skapa struktur och därmed säkra kvalitetsutvecklingen i förskolan. En annan strategi som synliggörs i resultatet är att en hierarkisk ledning används för att förstärka det som revideringen antyder, att olika yrkeskategorier har olika uppdrag. Likaså visar resultatet att ett flexibelt ledarskap är av vikt och med det följer även resultatet om att mer utbildning och kunskap inom ledarskap i förskolan behövs och är något som får allt större fokus. Lunneblad och Garvis (2019), Liljenberg och Blossing (2020) och Bøe och Hognestad (2017) har gjort studier inom ledarskapsstilar, dock är ledarskap inom omsorgsrelaterade yrken inte lika belyst, men deras studier visar att för att nå en kvalitativ utveckling i en organisation krävs det utbildning inom detta, vilket än mer påtalar att specialutbildning inom ledarskap i förskolan behövs.
Liksom Børhaug och Lotsberg (2014)) menar Bøe och Hognestad (2017) att om ett bra arbetsklimat ska kunna hållas krävs det att förskolläraren har ett distribuerat ledarskap där förskolläraren skiljer sig från övriga yrkestitlar eftersom det är dem som har det särskilda ansvaret för den pedagogiska undervisningen. De sistnämnda forskarna menar att förskollärarna behöver en starkare ledarroll då de nu har ett särskilt ansvar vilket enligt deras uppfattning gör förskolläraren till en mellanchef och blir därför en utmaning för den äldre demokratiska ledarstilen. Resultatet visar att det kollegiala lärandet är av stor vikt för en professionell utveckling vilket vi uppfattar som en nära koppling till det som Aasens (2010) i sin studie kallar teamledarskap, då det i detta ledarskap fokuseras på pedagogiskt kapital. Teamledning menar Aasen bygger på ett samspel mellan den som leder och de som blir ledda där teamledaren såväl påverkar de ledda och påverkas av de ledda och är beroende av hur situationen i arbetet utspelar sig. Detta synliggörs tydligt även i studiens resultat då denna ledarskapsstil är något som lyfts. Aasen talar även om ett situationsanpassat ledarskap som en

fungerande ledarstil i förskolan. Denna stil bygger på att situationen avgör vem som håller ledningen och har det bärande ansvaret, dock menar Aasen att denna typ av ledarstil kräver kunskap om ledarskap för att kunna anpassas till förskolans verksamhet, så det inte blir jämställt med demokratiskt ledarskap där arbetsuppgifter delas lika och är oberoende av utbildning och kompetens vilket även Eriksson (2014) stärker. Med Aasens (2010) studie blir vårt resultat angående kompetensutveckling inom ledarskap än mer befogat, då en eftersträvan om flexibelt ledarskap finns och som kan få högre kvalitet om utbildning inom ledarskap också finns och skapar därmed bättre förutsättningar för förskolans kvalitetsutveckling. Resultatet visar att uppfattningen är att en förändring i verksamheten syns och uppmärksammas idag, men att det är en pågående process som tar tid, vilket kan vara mycket på grund av den historik förskolan bär med sig, vilket även Eriksson et.al (2018) menar i sin studie. Liksom tidigare forskning visat finns det nu, nästan fyra år efter senaste revideringen fortfarande spår kvar av den demokratiska jämlikhetskulturen. Resultatet visar att många fler såväl yrkeshomogena som mixade grupper i nätverk och samtal i arbetslag behövs även framöver, men nog kan vi se en ljusnande framtid för oss ansvarstagande ledare inom förskolan, det vill säga VI förskollärare!

Betydelse för praktiken och professionen

Studiens resultat och bidrag kan sägas i enlighet med det övergripande värdet av kvalitativ forskning ge läsaren en inblick i hur några rektorer inom kommunal verksamhet i en större kommun, uppfattar den nya revideringen med fokus på ansvar och ledning. Samt deras uppfattning om progressionen i implementeringsarbetet av denna (Eriksson Barajas et al., 2013). Denna mindre empiriska studie kan sägas ge läsaren en något reducerad men ändå något fördjupad insikt och förståelse för det större spänningsfältet mellan läroplanshistoria, yrkesutövningen och verksamhetsutvecklingen.

Vad gäller studies relevans och värde för yrkesutövningen skulle vår inledning samt val av tidigare forskning samt studiens resultat med tillhörande diskussion kunna tala för sig själv. Om denna revidering med fokus på ansvar och ledning kan sägas göra anspråk på att ett förtydligande i förskolans uppdrag i syfte att höja kvalitén på utbildningen för barns lärande samt eventuell reducering av stress gällande förväntningar för förskolepersonal på längre sikt, menar vi att studier lik denna är relevant för oss inom yrket att följa samt diskutera. Därav intresset av att undersöka rektorers uppfattningar av denna del i revideringen, då vi i denna studie pekat på forskning som redogör för rektorers betydelse i implementeringsarbetet då denne ingår i styrkedjan. Därför blir det viktigt för arbetslaget att få en översikt och bredare kunskap i ämnet för att kunna möta varandra och rektorn i dessa diskussioner.

Det praktiska värdet av ett vetenskapligt grundat arbete är att vi som kommande förskollärare får *”skolning i ett vetenskapligt hantverk”* (Åkerblom et al., 2020, s.12). I genomförandet av denna studie får vi bekanta oss med den vetenskapliga begreppsapparaten och därmed också få en möjlighet att vara med i förståelsen och utvecklandet av vår egen profession samt den allmänna och gemensamma kunskapsbildningen. I denna studie har vi fortsatt tränats i kritiskt tänkande och analytisk förmåga. Därtill tränats i de olika typer av systematik som beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund innebär samt de specifika kunskaperna dessa två fält genererar. Vår utbildning genomsyras av dessa två fälts relevans och betydelse för vår framtida yrkesroll. Därtill dessa två fälts beroende och betydelse för varandra. Dessutom är träningen i dessa två fält avgörande i det praktiska arbetet när det kommer till pedagogiska val

och strategier som genomsyrar hela arbetsdagen och verksamheten. Såsom att vi exempelvis behöver förankra detta förhållningssätt genom att gå från allmänna påståenden till ”*vetenskapligt grundade argument och kunskapsanspråk”* (Åkerblom et al., 2020, s.12). Därför har det vetenskapliga arbetet som denna studie inneburit ett praktiskt värde i relation till verksamheten i förskola och förskoleklass.

De didaktiska konsekvenser både för lärarprofessionen men framför allt för barnen som vi i denna studie skulle kunna belysa, är idén om att ett förstärkande av lärarprofessionen skulle kunna höja kvalitén i verksamheten och därmed barnens utbildning. Dock skulle vi även vilja peka på den stress som historiskt redovisats i förskolan som arbetsplats samt den stress som en förändringsprocess innebär, där dessa aspekter skulle kunna sammantaget stävja en höjning av kvalitén åtminstone på kortare sikt. Om det antagna målet med denna revidering förverkligas på längre sikt är det dock en förhoppning om att både en reducering av stress och förbättring av arbetsmiljön där förväntningarna är tydliga, samt att en höjning av kvalitén kan infrias för att ge barnen de bästa möjligheterna för utveckling och lärande.

Vi hoppas att vårt arbete kan bidra med en mindre pusselbit tillhörande en större helhet när det kommer till att försöka förstå denna mycket stora och komplexa förändringsprocess vi genomgår idag.

Vidare forskning

Vidare forskning relaterad till vår studie där vi med en fenomenografisk ansats fått en inblick i hur rektorer uppfattar implementeringen av revideringen i Lpfö18 gällande ansvar och ledning, skulle vi se ett intresse i att med hjälp av observation utforska hur förskollärarens nya roll gör sig uttryck i olika verksamheter. Genom att först studera hur de arbetar och samtidigt föra en nära dialog med arbetslaget, skulle vi i nästa steg kunna sammanställa de olika strategier som framkommer i en folder som kan användas i andra förskoleverksamheter där det finns ett behov av stöd. En sådan studie skulle kräva en längre tidsperiod då det dels involverar fler informanter men även för att kunna undersöka olika avdelningar eller verksamheter för att kunna framställa alternativa förslag på handlingsplaner. Längre tid skulle även krävas för att kunna finna olika alternativ, då rollen kan se så olika ut då exempelvis personlighet, arbetslivserfarenhet, yrkesutbildning och kompetensutbildning påverkar hur denna roll ter sig i praktiken. Förslag på frågeställningar för en sådan studie skulle kunna vara:

- Vad används för strategier för att möjliggöra verksamhetsutveckling utifrån revideringens mål och riktlinjer?
- Vilka strategier används i arbetet med delaktighet?
- Vad används för strategier vid eventuella konflikter gällande delaktighet?

Ett annat förslag på vidare forskning med relation till studien skulle även kunna vara att söka upp verksamheter som arbetar utifrån teamledarskap, likt Aasens studie från 2010. På dessa verksamheter kunde observationer göras för att sedan sammanställa ett underlag för arbetslag som vill utforska detta sätt att arbeta i förskoleverksamheten i likhet med exempelvis de underlag som finns då aktionsforskning används i arbetet med systematisk kvalitetsutveckling.

Referenslista

Aasen, W. (2010). Førskolelæreren som teamleder og samarbeidspartner – ledelsesdilemmaer i barnehagen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(04), ss. 293–305.

Ahrne, G., & Eriksson-Zetterquist, U. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne, & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 37–54). Stockholm: Liber AB.

Ahrne, G., & Svensson, P. (Red.) (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.

Alvesson, M. (2015). Organisationskultur och ledning. Stockholm: Liber AB. s. 11

Bøe, M. & Hognestad, K. (2017). Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: best practices in early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 20(2), ss. 133–148. DOI: 10.1080/13603124.2015.1059488

Børhaug, K., & Lotsberg, D. Ø. (2014). Fra kollegafellsekap till ledelsehierarki? De pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprocess. *Tidskrift for nordisk barnehageforskning* 7(13), ss. 1–17. DOI: https://doi.org/10.7577/nbf.6

Dahlgren, L-O & Johansson, K. (2015). Fenomenografi. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) *Handbok i kvalitativ analys.* Malmö: Liber AB, s. 162–174.

Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap.* Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar. Stockholm: Natur & Kultur.

Eriksson, A. (2014). Förskollärarens förtydligade ansvar – en balansgång mellan ett demokratiskt förhållningssätt och att utöva yrkeskunskap. *Tidskrift för Nordisk Barnehageforskning*, 7(7), ss.1–17.

Eriksson, A. (2015). Förskollärarens ansvar: från självpåtaget till pålagt och delvis legitimerat. Pedagogisk forskning i Sverige, 20(1–2), ss. 8–32.

Eriksson, A., Beach, D & Svensson, A-K (2015). Förskolechefens ansvar och uppdrag ur ett kommunalt förvaltningsperspektiv. *Nordisk Barnehageforskning*. 11:9, s. 1–17. Høgskolen i Oslo og Akershus

Eriksson, A., Svensson, A-K. & Beach, D. (2018). Reformimplementering i förskolepraktik. Ett exempel på hur förskollärarens ansvar har tolkats och omsatts av förskolechefer och arbetslag. *Nordisk tidskrift för allmän didaktik*, 4(2), ss. 59–75.

Inman, M. (2007). *The Journey to Leadership: A Study of How Leader-academics in Higher Education Learn to Lead*, PQDT - UK & Ireland. ss. 1-217.

Kroksmark, T. (2007). Fenomenografisk didaktik – en didaktisk möjlighet. Didaktisk Tidskrift. 17(2–3), ss. 1–50.

Liljenberg, M, & Blossing, U. (2020). Organizational building versus teachers' personal and relational needs for school improvement. *Improving Schools, 2020.*

Ludvigsson, A. (2009). *Samproducerat ledarskap. Hur rektorer och lärare formar ledarskap i skolans vardagsarbete*. Diss: Jönköping: Högskolan i Jönköping. ss.1205.

Lunneblad, J., & Garvis, S. (2019). A study of Swedish preschool directors' perspectives on leadership and organization. *Early Child Development and Care, 189*(6), 938-945.

Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, ss. 177–200.

Marton, F. & Booth, S. (1998). *Learning and awareness*. New York: Lawrence Erlbaum.

Persson, S. & Tallberg Broman, I. (2019). *Hög sjukfrånvaro och ökad psykisk ohälsa: Om dilemman i förskollärares uppdrag*, Malmö stad Förskoleförvaltningen, 2019. ss.1–73.

Rantatalo, O., Haake, U., Lindberg, O., Sparrhoff, G. & Bäck, T. (2016). Den pluralistiska ledarskapsforskningen: en översikt över svenska avhandlingar om ledarskap 2003–2014. *Nordiske Organisasjonsstudier.* 18(3), ss. 3–29.

Riddersporre, B. (2010). Normativ styrning i förskolan: en fallstudie. *Nordisk Barnehageforskning*, 3(3) ss. 1331–49.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolinspektionen. (2018). *Slutrapport. Förskolans kvalitet och måluppfyllelse - ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan.* Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket. (2010). *Läroplanen för förskola 2010*. Hämtad från: Curriculum for the Preschool Lpfö 98 Revised 2010 - Skolverket Stockholm: Skolverket

Skolverket. (2018). *Läroplanen för förskola 2018*. Hämtad från: Läroplan (Lpfö 18) för förskolan - Skolverket: Stockholm: Skolverket

SOU 1972:26. Förskolan del 1. *Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Statens offentliga utredningar, Socialdepartementet. Stockholm: Allmänna Förlaget.

SOU 1972:27. Förskolan del 2. *Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning.* Statens offentliga utredningar, Socialdepartementet. Stockholm: Allmänna Förlaget

SOU 1997:21. *Växa i lärande: förslag till läroplan för barn och unga 6–16 år.* Stockholm: Fritze.

UNICEF Sverige. (2020). Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter. Finns på: https://www.regeringen.se/regeringens-politik/barnkonventionen-som-svensk-lag/ Stockholm: UNICEF Sverige.

Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98.* Stockholm: Utbildningsdep., Regeringskansliet.

Vallberg Roth, A. (2001). Läroplaner för de yngre barnen: Utvecklingen från 1800-talets mitt till idag. *Pedagogisk Forskning I Sverige,* (4 Årg 6), Pedagogisk forskning i Sverige, 2001(4 Årg 6).

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed.* Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Åkerblom, A. Hellman, A., & Pramling, N. (2020) *Metodologi för studier i, om och med förskolan.* Malmö: Gleerups.

Bilagor

Bilaga 1

Informationsbrev

Hej!

Vi heter Åse och Klara. Vi är två studenter från förskollärarprogrammet vid Göteborgs universitet. I skrivande stund har vi påbörjat vårt examensarbete. Detta arbete syftar till att synliggöra rektorers uppfattningar av revideringen i läroplanen för förskolan gällande ansvar. Nu är det hög tid för oss att hitta personer som är intresserade av att delge oss sina uppfattningar. Vi hoppas på att kunna hitta dig som vill detta, samt har möjlighet att delta vid ett enskilt tillfälle under v.15, v.16 eller början på v.17.

Med anledning av covid-19 kommer vi genomföra intervjuer via Zoom. Ingen förberedelse behövs. Du kommer få en länk via mejl, där du blir inbjuden till vårt Zoom-rum. Installation av programmet behövs ej. Denna enskilda intervju förväntas ta mellan 40 min - 1 timme. Samtalet kommer att spelas in samt transkriberas.

Intervjun som vi ska genomföra har sin grund i följande:
När en tillbakablick på förskolans framväxt görs, syns en tydlig jämlikhetskultur i läroplanens historia. I den reviderade läroplanen 2018 har förskollärarens ansvar gjorts tydligare genom att markera *att undervisningen ska ske under förskollärarens ledning*. Syftet med revideringen är att stärka förskolans kvalitét och måluppfyllelse där professionen får en allt större betydelse. En annan förändring i den senaste revideringen är att arbetslagen benämns ha olika roller att utgå från, i sitt gemensamma arbete med att genomföra utbildningen i enlighet med de nationella målen.

Vårt arbete kommer i vanlig ordning regleras av sekretess, tystnadsplikt, anonymitet och konfidentialitet. Detta innebär exempelvis att obehöriga ej kommer kunna ha tillträde till det insamlade materialet. Samt att personers och verksamheters namn avidentifieras. Vi kommer

även att radera det inspelade materialet vid avslutat arbete. Vårt färdiga examensarbete kommer sedan att publiceras digitalt.

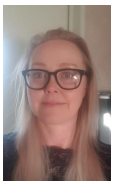
Vi vill förtydliga att även om du samtyckt till medverkan i intervju, har du rätt att närsom avbryta denna om du så önskar.

Vi skulle vara otroligt tacksamma för din medverkan! Är du intresserad av att delta? Känner du att du vill hjälpa oss i vårt examensarbete samt stödja fortsatt forskning med din medverkan?

Hör av dig till oss så bokar vi en tid som passar dig!

Här är våra kontaktuppgifter (du kan även höra av dig om du har övriga frågor!)

Åse Karlsson, student vid Göteborgs universitet



Telefon: 070 - [redacted]

Mejl: gussekao@student.gu.se

Klara Nylén, student vid Göteborgs universitet

Telefon: 073 - [redacted]

Mejl: gusnylkl@student.gu.se

Johanna Andersson, handledare och universitetslektor vid Göteborgs universitet

Telefon: -

Mejl: Johanna.andersson@spa.gu.se

Bilaga 2

Intervjufrågor/ Intervjuguide

- Berätta om din yrkesverksamma tid som rektor, till exempel
- Vad har du för tidigare arbetsbakgrund?
- Hur länge har du arbetat som rektor?
- Hur många förskolor har du under ditt ansvar?
- Hur länge har du arbetat som rektor på dessa?

- Hur uppfattar du mötet mellan den traditionella jämlikhetsstrukturen och den mer professionsinriktad arbetsstrukturen?
- Vad tänker du att denna revideringen innebär?
- Berätta om arbetslagens arbetsfördelning (vad gäller arbetsuppgifter i relation till yrkestitel)

Följdfråga: Hur blir då förskollärararnas roll i arbetslagen?

- Kan du beskriva arbetslagets roller före respektive efter denna revidering?
- Vad anser du om att arbeta utifrån arbetsbeskrivningar?
- Hur implementeras revideringen?
- Hur har möjligheterna för gemensamma samtal kring detta sett ut?
- Råder det samsyn i arbetslagen kring detta? ja/nej (vill du utveckla?)
- Vad innebär ett ledarskap för förskolläraren?
- Vad ges för förutsättningar för förskollärarens ledande ansvar?
- Hur kan ditt ansvar och ledarskap ta sig uttryck i denna fråga?

Ämnesområden: revidering, implementering och ledarskap.