

Förskollärarens (o)tydliga ledarskap i arbetslaget

En fenomenografisk studie om uppfattningar gällande förskollärarens ledarskap och ansvar i arbetslaget.

Josephine Aronsson & Natali Öberg

Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen

Självständigt arbete 15hp, GN

Förskoledidaktik

Förskolläraryrket (210hp)

Höstterminen 2019

Handledare: Isabelle Letellier

Examinator: Anna Westberg Broström

English title: The preschool teacher's (un)clear leadership role in the workforce - A phenomenographic study of perceptions regarding the preschool teacher's leadership role and responsibilities in the workforce.



Stockholms
universitet

Förskollärarens (o)tydliga ledarskap i arbetslaget

En fenomenografisk studie om uppfattningar gällande förskollärarens ledarskap och ansvar i arbetslaget.

Josephine Aronsson & Natali Öberg

Sammanfattning

Denna studie undersöker yrkesverksammas uppfattningar om förskollärarens ledarskap i arbetslaget. Förskollärarens ansvar har, i och med Lpfö 18 (Lpfö 18), förtydligats och vägen till ansvar har varit krokig samt har under åren reglerats av statens förordningar om förskolans verksamhet. Förskolans struktur har gått från att ha varit platt till att förskolläraren idag har ett uppdrag att leda sitt arbetslag i utbildningen i förskolan. Syftet med studien är att undersöka barnskötare, förskollärare och rektorers uppfattningar om fenomenet ledarskap och förskollärarens roll i arbetslaget. Detta sker genom en kvalitativ intervjustudie som inriktar sig på deltagarnas egna uppfattningar genom en fenomenografisk ansats. Resultatet visar att förskollärarens ledarskap är otydligt bland förskollärarna och barnskötarna, men inte hos rektorerna där förskollärarens ledarskap ses som en självklarhet. Resultatet visar även att samtliga deltagare från alla yrkesroller är överens om att undervisningen är förskollärarens ansvar, men det finns en oklarhet om vad ansvarsområdet egentligen innebär och likaså ledarskapets innebörd. Det finns uppfattningar att förskollärarens ledarskap innebär att leda sina kollegor och stötta barnskötarna i deras uppdrag och att planera mot läroplansmål med ett syfte och en plan. Slutsatsen är att förskollärarens ledarskap finns där, men är för dem själva otydligt hur det ska praktiseras. Det finns också en otydlighet i förväntandet av ledarrollen.

Nyckelord

Ledarskap, ansvar, leda, arbetslag, förskollärare, förskola, fenomenografi, förskoledidaktik



Stockholms
universitet

Innehållsförteckning

Förord.....	1
Inledning	2
Tidigare forskning.....	4
Ledarskap	4
Förskollärares profession och roll i arbetslaget.....	5
Förskolan komplexitet	7
Begreppets känslighet.....	7
Syfte och frågeställningar.....	9
Teoretiskt perspektiv	10
Metod	13
Val av metod	13
Urval och avgränsningar.....	14
Genomförande	14
Databearbetning och analysmetod	15
Forskningsetiska överväganden	17
Studiens kvalitet	18
Resultat och analys.....	20
Rektor	20
Uppfattningar om arbetsfördelning.....	20
Hur ansvar i förskolan uppfattas.....	21
Hur ledarskap i förskolan uppfattas.....	22
Förskollärare.....	23
Uppfattningar om arbetsfördelning.....	23
Hur ansvar i förskolan uppfattas.....	24
Hur ledarskap i förskolan uppfattas.....	25
Barnskötare.....	26
Uppfattningar om arbetsfördelning.....	26
Hur ansvar i förskolan uppfattas.....	26
Hur ledarskap i förskolan uppfattas.....	27
Utfallsrum	27
Hur upplever deltagarna att arbetsfördelningen blir till?	28
Hur skiljer sig uppfattningarna åt kring begreppet ansvar?	28
Vilka uppfattningar finns kring förskollärares ledarskap?	29
Diskussion	31
Betydelse för praktiken och professionen	34
Vidare forskning	35
Referenser	37

Bilagor 40
Bilaga 140
Bilaga 242

Förord

Genom våra erfarenheter från praktiken i förskolan har vi insett att vi inte fått tillräcklig utbildning i hur vi ska guida våra kollegor i arbetslaget när det kommer till undervisningen. Utifrån detta väcktes en fundering om vad olika personal i förskolan har för förväntningar på oss nyexaminerade förskollärare. Detta blev starten för vår studie som vi under den avslutande kursen på förskolläraryrket genomfört. Studien har arbetats fram genom gott samarbete i samtliga delar där givande diskussioner och upptäckter har givit oss insikt i vårt kommande yrke och profession. Vi har under arbetet med denna studie tillbringat många timmar på Barn- och Ungdomsvetenskapliga Institutionen i Stockholm men vi har också genom google-docs kunnat arbeta i samma text och då från olika platser om så behövts.

Vi vill rikta ett stort tack till alla deltagare som har ställt upp i studien och hjälpt oss att få denna studie genomförbar. Vi vill också tacka Sara Pers och Åsa Öberg som har stöttat oss genom korrekturläsning.

Ett stort tack vill vi också rikta till våra familjer som har stöttat och funnits för oss i våra mindre inspirerade stunder i skrivandet. Det är med stor glädje och spänning som vi nu lämnar denna tid som studenter och kliver in i förskolans fantastiska värld och förskollärarens profession.

Stockholm 2020
Josephine Aronsson & Natali Öberg

Inledning

Staten har genom förskolans framväxt både begränsat och gett möjligheter för förskollärares ansvar, ledarskap och profession. Första tydliga regleringen från staten om förskollärares kompetens kom på 1930-talet där även diskursen om förskollärares ansvar kom i uttryck. Det uttrycktes en statlig förväntan på att förskolläraren ska ha ett övergripande ansvar över förskoleverksamheten. Staten har sedan under flera år gjort bestämmanden och därmed markerat ansvar genom skrivningar om vikten av pedagogisk utbildning vilket Eriksson (2015, ss. 12–14) beskriver som en hierarkisk struktur. Över tid har förskolans organisation övergått till en platt organisation, där hierarkiska skillnader inte syns, som bidragit till att begränsa förskollärares ansvar och autonomi. Detta har skett vid borttagning av titlar i styrdokument, och som en konsekvens av den jämlikhet som eftersträvades medfördes en otydlig ansvarsfråga där förskollärarna blev tillbakahållna med sina kunskaper i diskussioner i arbetslag (Eriksson 2015, s. 14; Göhl-Muigai 2004, ss. 175–176).

Förskolläraren skrevs fram som innehavaren av ett specifikt ansvar för den pedagogiska verksamheten, men alla som arbetar i förskolan skulle samtidigt ha ett gemensamt ansvar. I och med detta skrev förskolans läroplan fram utan yrkestitlar, förskollärares ansvar blev återigen en oklarhet och förskolan blev en platt ledningsstruktur (Eriksson 2015, s. 17). En förändring som Eriksson (2015, s. 20) uppmärksammar i och med läroplanens revidering 2010 är att det krävs utbildad personal och detta görs synligt med skrivning "förskollärare ska ansvara för" (Lpfö 98 2010, s. 11). Förskolläraren ska tillsammans med de andra i arbetslaget genomföra den pedagogiska verksamheten, men har också ett eget ansvar vilket skiljer sig från 1998 års läroplan (Lpfö 98) där det stod skrivet om ett delat ansvar (Eriksson 2015, s. 20).

Svensk förskola har en tydlig historisk jämlikhetskultur som syns på framskrivningen av läroplanen, men också genom forskning om ledarskap i förskolans organisation. Att belysa förskollärares yrkeshistoria i denna studie är av vikt då svensk förskola var sen med att integrera ansvarsbegreppet i förskolans läroplan (Eriksson 2014, s. 2). Konsekvensen av det sena inlägget i läroplanen gör att jämlikhetskulturen i verksamheten fortfarande är stark och betydelsefull. Detta påtalar Eriksson (2014, ss. 2, 9) och Eriksson, Svensson och Beach (2018, s. 70) som en anledning till svårigheten för förskollärare att vara ledare i förskolan, vilket gör vår undersökning problematisk och känslig. Begreppet ledarskap är enligt forskare svårdefinierat och därmed beskrivs som ett svårfångat koncept (Inman 2007, s. 10). Det forskarna är överens om är att ledarskapet idag handlar om en inflytandeprocess som innebär att man har ett inflytande över andra, att strukturera upp och underlätta aktiviteter i grupp eller organisation (Ludvigsson, 2009, s. 40; Rantatalo Haake, Lindberg, Sparrhoff & Bäcks 2016, s. 6). Generellt finns det lite forskning om förskollärares ledarskap vilket flera forskare bekräftar (Børhaug & Lotsberg 2014, s. 3; Bøe & Hognestad 2017, s. 134; Riddersporre 2010, s. 213). Sverige har sedan 2010 en läroplan som beskriver ett ansvar hos förskolläraren (Eriksson 2015, s.27) medan begreppet *leda* är nytt för 2018 års läroplan (Lpfö 18). Detta gör både ämnet högst aktuellt samt ger en förståelse för bristen på forskning.

Ledarskap i förskolan blir med denna jämlikhetskultur komplicerat vilket vi har tagit hänsyn till genom att studien är intresserad av yrkesverksammas uppfattningar, och inte vad som ska eller bör göras i verksamheten. Nedan presenteras tidigare forskning som kommer redogöra för både generellt ledarskap, ledarskap i förskolan och skolan. Vi gör kopplingen ledarroll till ett ledarskap då man antingen *tar* ledarskapsrollen eller *får* ett ledarskap. Studiens deltagare består av rektorer, förskollärare

och barnskötare och i studien kommer dessa inkluderas i samlingsbegrepp som; yrkesverksamma, yrkeskategorier, personal eller profession, beroende på meningsuppbyggnader.

Tidigare forskning

Ledarskap

Forskningen om ledarskap har utvecklats från ett ledarskap på individnivå där identifiering av egenskaper hos en ledare var i fokus och sågs som medfödda vilket Rantatalo et al. (2016, ss. 5–6) skriver om i deras artikel med översikt över svenska avhandlingar om ledarskap 2003–2014. Forskning idag fokuserar på ledarskap i ett helhetsperspektiv som förstås i termer av relationer och interaktioner där både ledare och följare spelar viktiga roller tillsammans med kontextuella faktorer och organisatoriska nivåer. Detta studeras ofta i relation till organisatoriska sammanhang eller sociala fenomen, exempelvis skolläderskap, vilka är vanliga svenska inriktningar på ledarskap (Rantatalo et al. 2016, ss. 3–6). Forskare har svårt att definiera begreppet ledarskap och det beskrivs som ett svårfångat koncept (Inman 2007, s. 10). Ledarskap idag handlar om en inflytelseprocess som innebär ett inflytande över andra för att strukturera och underlätta aktiviteter i en grupp eller organisation (Ludvigsson, 2009, s. 40; Rantatalo et al. 2016, s. 6).

Ledarskap som fenomen som generell definition och centralt begrepp kan beskrivas som *influens*. En influens har en påverkan och kan beskrivas som en process för att forma relationer mellan ledare och följare för att komma närmare gemensamma mål. Relationen mellan aktörerna fungerar som ett centralt område inom forskning om ledarskapets effektivitet (Rantatalo et al. 2016, ss. 6–7). Att se ledarskapet som en relation mellan ledare och följare kan ställas i kontrast till en påverkansprocess där ledaren ses som en agent som utövar påverkan på följaren, vilket kan liknas vid en chefs påverkan på teamet som hen leder. Det som skiljer dessa åt är att influensen är skapad av en kollektiv process där ledarskapet uppstår i interaktion. Detta perspektiv är skapat av ett tillägg av kulturell, historisk och organisatorisk kontextuell påverkan (Rantatalo et al. 2016, ss. 6–7, 16), där också organisationens kultur är skapad av ledaren vilket även gör kulturen förändringsbar (Inman 2007, s. 24).

Eriksson (2014, s.13) menar att det är svårt att studera positioner i förskolan då hon anser att det finns en känslighet i ämnet eftersom förskollärarna har ett pedagogiskt ansvar. Samtidigt ska förskollärarna klara av att hantera ett nära samarbete med kollegor i olika yrkesroller som arbetar i förskolans dagliga verksamhet. Detta beskriver också Ludvigsson (2009, ss. 12–13, 40–41) då en syn på ledarskapet som ledare och följare underskattar följarens aktiva roll, vilket resulterar i en försummelse av följaren i analysen av ledarskapet. Kontexten där ett ledarskap utspelar sig har en stark betydelse där alla deltagare är medskapare av ledarskapet genom att påverkas av det en person gör och säger samt lägga vikt vid det. Ledarskapet ses då istället som ett socialt och relationellt fenomen som formas av ledare och följare tillsammans (Ludvigsson, 2009, s. 41).

Eftersom förskolan har en platt struktur i sin omsorgsrelaterade organisation, råder det speciella villkor kring ledarskap där förskolan som fält är mer komplicerat än att bara vara hierarkisk eller demokratisk. Hierarki blir därför inte en fungerande strategi men är den ledarskap som mest forskats om (Eriksson, Svensson & Beach 2018, s. 63). Detta komplicerar analysen av ledarskap i förskolan utifrån traditionella ledarskapsmodeller (Eriksson 2014, s. 2) vilket även det nära samarbetet mellan förskollärare och övrig personal i arbetslaget gör, eftersom ledarskapsperspektiv kräver ett avstånd mellan ledarna och de som följer (Børhaug & Lotsberg 2014, s. 13). Detta till trots kommer här en kort beskrivning på ledarskapsperspektiv för att ge bild av hur ledarskap kan tolkas.

Flera perspektiv inom ledarskap trängs inom samma forskningsfront. Tre av dem har varit återkommande i litteraturen om förskolans verksamhet, dessa är demokratiskt ledarskap, distribuerat ledarskap och transformativt ledarskap. Det *demokratiska ledarskapet* innebär att inflytande, ansvar och arbetsuppgifter fördelas lika mellan arbetande i arbetslaget oberoende av utbildningsbakgrund eller kompetens (Aasen 2010, s. 300; Eriksson 2014, s. 3). En arbetsfördelning vanligt förekommande i svensk förskola och dess arbetslag är enligt Eriksson (2014, s. 2) en rättvis delegering av uppgifter vilket beskrivs som en balansgång mellan att fördela arbetet efter yrkeskunskap och efter ett demokratiskt förhållningssätt. Det *distribuerade ledarskapet* innebär ett delat ledarskap mellan aktörer där alla kan genomföra ledarskap i en organisation som genomsyrar alla led och är en process där inflytande kan ske från alla inblandade parter (Ludvigsson 2009, ss. 49–50). Jónsdóttir (2012, s. 42) anser att alla i förskolan kan omtalas som ledare när det uppstår situationer medan Bøe och Hognestad (2017, s. 135) menar att det alltid finns en nyckelperson i ett arbetslag som har mer inflytande. Dock påpekar Hard och Jónsdóttir (2013, s. 17) att om ansvar delegeras till en mindre kvalificerad person kan det anses som oansvarigt. Det *transformerande ledarskapet* har tagit form som ett sammanförande av flera perspektiv och vunnit popularitet (Rantatalo et al. 2016, ss. 5–6). Det är också byggt på ett gemensamt styrande med kommunikation och gemensamma beslut, som även är starkt ihopkopplad med effektivitet (Griffith, Roberts & Price 2019, s. 34).

De tre attribut som enligt Griffith, Roberts och Price (2019, s. 38) är mest önskvärda hos en ledare är ansvarstagande, vision och att låta andra utvecklas vilka alla kopplades ihop med kvinnliga attribut. Deras undersökning genomfördes genom att först ta reda på vilka attribut som var mer kvinnliga och vilka som var mer manliga för att sedan, några månader senare, fråga om vilka attribut som var gynnsamma och önskvärda hos en ledare (Griffith, Roberts och Price 2019, ss. 35–36, 45). Historisk har de ovan nämnda attributen och problemlösning relaterats till maskulina kvaliteter hos en ledare, men enligt studien rankades dessa förenande egenskaper högre som kvinnliga egenskaper än manliga (Griffith, Roberts & Price 2019, s. 43). Maskulina stereotyper av ledarskap blir mindre önskvärdt och det finns istället en ökning av de feminina eller androgyna ledarskaps-attributen. Kvinnor är dock underrepresenterade inom ledarskapsroller världen över men att ändra historiska uppskattade ledarskaps-stereotyper tar tid då ledarskapet är ett mångfacetterat och komplext område. Detta kan vara en anledning till att det inte finns lika många kvinnor som män i ledarpositioner (Griffith, Roberts & Price 2019, ss. 33, 44). Eriksson (2014, s. 3) skriver om en relation mellan den platta organisationen som kvinnodominerad där det ofta är demokratiskt lagda arbetsuppgifter, och den omsorgsrelaterade organisationen där en vänskapsrelation mellan arbetskamraterna bygger en likhetsprincip. Detta komplicerar arbetet och främst ledarskapet då en svårighet mellan balansen att vara vän och kollega artar sig.

Förskollärarens profession och roll i arbetslaget

Den över tid förändrade förskollärrollen kan beskrivas som krokig där staten både har begränsat och möjliggjort ett ledarskap i arbetslaget. Som beskrivits ovan i inledningen, har ansvarsbegreppet pendlat i användandet i relation till förskollärarens yrkesroll och 2010 skrevs begreppet ansvar in i läroplanen med syfte att öka kvaliteten på det pedagogiska arbetet (Eriksson, Svensson & Beach 2018, ss. 72–73). Detta förtydligade förskolläraryrkes- och arbetslagsansvar som skrivs fram beskriver Eriksson (2014, s. 2) som en förskjutning av ansvar från arbetslag till förskollärare med fokus på tolkande, konkretiserande och ledande av arbetslagets pedagogiska arbete med utgångspunkt i läroplanens mål.

Det finns klara förväntningar hos personal på förskollärarna att ta ansvar över organisering av den dagliga verksamheten, personalens placeringar och aktiviteter. De många val och beslut utmanar det gamla demokratiska ledarskapet och resulterar i ett ökat ansvar samt tillskriver förskollärare en starkare ledarroll (Bøe & Hognestad 2017, ss. 140, 143). Förskollärarnas mer bestämmande roll med ett ökat ansvar har bidragit till en roll som mellanchefer på grund av det ökade fokus på pedagogiskt resultat. Detta provocerar fram ett mer hierarkiskt ledarskap än det demokratiska ledarskapet som involverar annan personal (Bøe & Hognestad 2017 s. 134). Jónsdóttir (2012, s. 45) beskriver ett auktoritärt och hierarkiskt ledarskap som snabbt utvecklades vid införande av gruppleddare och deras position. Detta visade sig i hennes doktorsavhandling vara problematiskt och fungerade som ett hinder för de professionella och för deras expertis då det snabbt utvecklade konflikter mellan verksamma i förskolan.

Isländska förskollärare tolkar sin professionella roll som vårdare och utbildare för barn snarare än ledare för andra vuxna (Jónsdóttir 2012, s. 44). Børhaug och Lotsberg (2014, s. 13) menar att det är svårt att säga vad förskollärarens uppgifter faktiskt är i förskolan och vad de gör i den dagliga verksamheten på grund av deras delaktighet i många av de processer som sker. Aktiviteter med ett pedagogiskt syfte är svåra att skilja ut från verksamheten då det pedagogiska arbetet sker hela dagen och det är förskollärarens uppgift att verksamheten håller god pedagogisk nivå (Børhaug och Lotsberg 2014, s. 9). Jónsdóttir (2012, s. 53) hävdar att på grund av alla olika delar i yrkesansvaret är det komplext för nyexaminerade förskollärare att skapa sig en identitet i yrket som inte haft en professionell status under en längre tid. Även Eriksson (2015, s. 28) frågar sig om förskollärares utbildning är tillräcklig för att förbereda förskolläraren för det ansvar som beskrivs i läroplanen. Den komplexa rollen som en ledare innebär, är enligt Inman (2007, ss. 154, 193) kunskap som en får genom livserfarenhet från betydelsefulla personer, och en lära under den verksamma tiden i arbetet som ledare. Utbildningen är bristfällig inom området ledarskap, både i utbildningen till lärare och i fortbildning på arbetsplatsen (Inman 2007, ss. 134–135) och Jónsdóttir (2012, s. 124) lyfter vikten av kunskap om ledarskap och förskollärarens professionalitet i förskolan. Genom yttre kunskap om förskollärarens ledarskap kan rimliga krav både från politiker och föräldrar ställas på förskolorna och förskollärarna, vilka då kan få chansen att bli de pedagogiska ledare som beskrivs i läroplanen och i sin tur utveckla verksamheten (Jónsdóttir 2012, s. 124).

Ludvigsson (2009, s. 161) skriver om roller inom skolan och att de som har lägre status i organisationen tror att de med högre status inte vill ändra traditionella arbetsätt för att det kan innebära att de tappar sin auktoritet. Förskolans traditionella arbetsätt har däremot som grund att lösa konflikter kollektivt i ett relationsbaserat och involverande arbetsätt vilket Aasen (2010, s. 300) beskriver som en skandinavisk kultur och detta har resulterat i att ledarskap i förskolan historiskt har tonats ner. Ansvar i förskolan kan därför beskrivas ha gått från ett kollektivt ansvar till ett enskilt ansvar (Eriksson 2015, s. 26) men samarbetet i arbetslaget är viktigt och olika kompetenser i arbetslaget lyfter och kompletterar varandra, vilket har en positiv påverkan på verksamhetens måluppfyllelse (Voogt, Pieters & Handelzalts 2016, ss. 133, 136). Arbetslagets praktiska genomförande och att driva undervisningen i enlighet med målen som regeringen satt, har förskolläraren som ansvarsområden och uppgifter kan delegeras men det kan också göras själv. Förskolans verksamhet är under kvalitetsgranskning av staten för att hålla god kvalitet och förskollärarens ansvar kan då tolkas att ansvara över handling, men även ansvara för brist på handling (Eriksson 2015, ss. 26–27; Lundqvist 2010 se Eriksson 2015, s. 26).

Förskolan komplexitet

Som nämnts ovan är förskollärares uppdrag mångsidigt och diffust och speglar den komplexa verksamheten i förskolan, vilket kan göra att spannet över vad ledarskap innebär ökar (Inman 2007, s. 141). Verksamheten och utbildningen är föränderlig och tolkningsbar där många faktorer verkar och ska fungera tillsammans. Personalen i förskolan består av flera yrkesroller med olika erfarenheter och utbildningar, vilket kräver stor kunskap om ledarskap (Aasen 2010, s. 293). Børhaug och Lotsberg (2014, s. 10) skriver om vikten av *att få rätt kollega* då arbetet och kommunikationen kan flyta på bra, men vid byte av kollega behöver förskolläraren delegera mer på grund av kunskapsbrist om rutiner. Att arbetet ska flyta på beskrivs som att det ska finnas ett ömsesidigt intresse, motivation och förståelse mellan kollegor då arbete kräver ett nära samarbete hela dagen vilket också kräver en organisation som ska ledas som beskrivits ovan (Børhaug & Lotsberg 2014, s. 9). Bøe & Hognestad (2017, s. 139) skriver om att förskollärarna anpassar informationen och sitt språk till sina kollegor om uppdrag som ska göras. Detta kan bli en svår uppgift som innebär interaktion och mellanmänniska relationer (Bøe & Hognestad 2017, s. 12; Børhaug och Lotsberg 2014, s. 9).

Förskolan i Sverige har varit en platt organisation, detta innebär att det inte funnits några större hierarkiska skillnader mellan yrkesverksamma vilket fortfarande finns delar kvar av än idag. Beroende på kollegor kan det bli en platt struktur men det är fortfarande förskolläraren som har ansvaret över undervisningen men att samarbetet flyter på (Børhaug & Lotsberg 2014, s. 10). Bøe och Hognestad (2017, s. 139) har undersökt av vilka anledningar förskollärare vänder sig till assistenter (Norges benämning på utbildad barnskötare, egen översättning) och kom fram till att det är både av dialoginriktade och hierarkiska skäl, vilket det senare kan beskrivas som det som förskolläraren har mer ansvar över. Dessa fungerar då som en informationskanal mellan personal och kombinerar ledarskap och demokrati. Arbetsfördelningen kan därmed ibland följa 1998 års läroplan med en lik fördelningsprincip, dialoginriktad, medan vissa arbetslag och förskolans organisation delar upp det efter 2010 - 2018 års läroplan där en mer hierarkisk ansvarsfördelning görs synlig (Eriksson, Svensson & Beach 2018, s. 69). Ett feminint ledarskap betonar relation, kommunikation, motiverar demokrati och deltagande, vilket är ett sätt att få makt *för* folket istället för över. Detta bidrar till mindre hierarki i förskolan, baserat på ett samarbete och deltagande ledarskap, och föredras av yrkesverksamma att leda och bli ledda utifrån (Hard & Jónsdóttir 2013, s. 7).

Tolkningsbarheten i förskolans läroplan är viktig då förskolor i Sverige skiljer sig åt med olika inriktningar för att kunna vara applicerbara på olika verksamheter. Men detta blir också problematiskt då olika tolkningar kan göras av personal på samma förskola och detta kräver ytterligare lokala skrivningar om hur läroplanen ska tolkas. Ledarskapets tolkningar i läroplanen är ett sådant ämne som behöver tydliga riktlinjer och mandat för att det ska fungera i praktiken (Eriksson, Svensson & Beach 2018, ss. 70, 72–73).

Begreppets känslighet

Förskollärare har uttryckt i studier att förskollärares utvidgade ansvar är ett känsligt ämne att diskutera, så även skillnader i konkreta arbetsuppgifter i arbetslaget. Detta eftersom det skulle innebära att arbetsuppgifter som barnskötare tidigare kunnat tagit ansvar över inte längre skulle vara deras (Eriksson 2014, s. 9; Eriksson, Svensson & Beach 2018, s. 70). Förskolans miljö beskrivs som intim där det är av vikt att vara eniga med varandra vid sökande av lösningar i arbetslaget då likvärdighet och harmoni är idealet (Aasen 2010, s. 298) och det finns en förtegenhet bland personal då det finns en

rädsla för konflikter (Hard & Jónsdóttir 2013, s. 11). Anpassningen gentemot kollegor är något som flera forskare nämner i samband med yrkesverksammas variation på utbildning, ideologi och erfarenhet då det kan ge potential för spänning (Hard & Jónsdóttir 2013, s. 9). Det är av vikt att ha kunskap om relationer och vad det gör med samarbetet i arbetslaget (Voogt, Pieters & Handelzalts 2016, ss. 133, 136) vilket beskrivs av Bøe & Hognestad (2014, s. 144) och Hard & Jónsdóttir (2013, s. 15) som en utmaning att bygga och behålla ledarskap i kontexter liknande förskolans, där en ledare önskar en jämlikhet mellan sina kollegor. Det finns en stark diskurs om snällhet som påverkar ledarskapet och kan ses som en kritisk aspekt som gäller i alla yrken som arbetar med samarbetsnära relationer där en överensstämmelse eftersträvas istället för en öppen debatt.

I Sverige är forskningen som gjorts om ledarskap beskrivande av det kontextualiserade ledarskapet, men det skiljer sig från hur ledarskapets praktik beskrivs i Sverige, där en tydlig diskurs görs synlig om ett deltagande beslutsfattande, platta organisationer och demokrati. Att utgå från dessa begrepp, och medförande platta diskurs, saknas därmed som inramning i svensk ledarskapsforskning (Rantatalo et al. 2016, s. 23). Det är just dessa begrepp som diskuteras i förskolan i relation till ledarskap vilket görs tydligt av Børhaug & Lotsberg (2014, s. 10), Eriksson, Svensson & Beach (2018, s. 69) och Eriksson (2015, s. 17). Inman (2007, s.10) beskriver ledarskap som ett svårfångat koncept och svårt att definiera, vilket kommer visa sig vara även för deltagarna i denna studie. Läroplanens tolkningsbarhet försvårar förskollärarens chans att skapa uppfattning av läroplanens skrivningar om ledarrollen (Eriksson, Svensson & Beach 2018, s. 70). Denna studie kommer därför fokusera på yrkesverksammas uppfattningar av hur ledarrollen tolkas.

Syfte och frågeställningar

Syftet är att undersöka fenomenet ledarskap, *om* och *hur* det uppstår i barnskötares, förskollärares och rektorers uppfattningar av förskollärares roll i arbetslaget. Detta kommer ske genom en intervjustudie av tre barnskötare, tre förskollärare och tre rektorer från samma förvaltning för att uppfatta skillnader och likheter i deltagarnas olika uppfattningar.

Frågeställningar:

Hur upplever deltagarna att arbetsfördelningen sker i förskolan?

Hur skiljer sig uppfattningarna åt kring begreppet ansvar?

Vilka uppfattningar finns kring förskollärares ledarskap i arbetslaget?

Teoretiskt perspektiv

Fenomenografi är primärt en kvalitativ inriktad empirisk metodansats som till grunden har fokus på att beskriva och systematisera människors uppfattningar om ett fenomen som tankeprodukter, vilket blir en slags kartläggning av en mängd uppfattningar (Kroksmark 2007, s. 5; Uljens 1989, s. 10).

Fenomenografen är både en teori och en metodansats (Kroksmark 2007, s. 4) och studien kommer att använda den som båda delar. Med tiden har fenomenografen inspirerats av varianter av kritisk teori och närmast sig psykoanalys vilket beskrivs som en grupp psykologiska teorier som alla har en gemensam tro på att människans psyke har en omedveten del. Fenomenografen har även inspirerats av fenomenologi (Kroksmark 2007, s. 5) och har rötter i inlärningsforskningen men efter tid vidgat fältet för studier av föreställningar i allmänhet (Larsson 1986, s. 22). Fenomenografens intresse ligger i läran om människors *upplevelser* av ett fenomen medan fenomenologin är intresserad av *läran om* fenomenet (Marton 1981, s. 180). Världen och människan är enligt fenomenografen oupplösliga och det går därför inte att skilja dem åt i ett undersökande av kunskapsbildning. Fenomenografen utgår från att världen visar sig som en uppfattning för människan genom sina meningsbärande enskildheter och avgränsningar. Detta utgör ett medvetande hos människan, subjektet. När ett föremål visar sig som ett fenomen, är det aldrig neutralt eller objektivt utan det visar sig alltid som ett fenomen som har en betydelse (Kroksmark 2007, s. 17).

Fenomenografen har ett speciellt förhållande till teori då ansatsen strävar efter att se verkligheten så som den är uppfattad och att göra uppfattningen rättvisa, vilket gör att den inte kan vila på *en* förutbestämd tolkningsteori (Kroksmark 2007, s. 5). Larsson (1986, s. 23) beskriver tolkningsteorin som en skuggning av den verkliga innebörden av uppfattningen och används då som en översättning för att komma åt en "verklig" betydelse. Inom fenomenografen fokuseras vikten på skillnader inom uppfattningar och inte på en eventuell sanning vilket lämpar sig för vår studie då ledarskap finns i många former och tolkningar (Eriksson 2014, s. 2). Fenomenografen analyserar för att uppmärksamma skilda innebörder i en föränderlig verklighet utan översättningar med hjälp av tolkningsregler (Larsson 1986, s. 23; Kroksmark 2007, s. 5). Fenomenografen utgår ifrån en radikal tanke där livsvärldar inte kan övervinnas av ett vetande, vilket betyder att människan själv aldrig kan veta mer om sin verklighet än vad verkligheten själv kan. Det är alltså inte möjligt att en teori kan veta mer om förskolans vardag än de som faktiskt arbetar på en förskola, och att en teori alltid tillrättavisas av praktiken. Det är uppfattningar i den konkreta levda världen som tolkas och beskrivs inom fenomenografi, och det är i syfte för att förstå och beskriva dess betydelse och mening för människan, subjektet (Kroksmark 2007, ss.19–20). Genom att det inte finns tydliga teoribildningar om vad ledarskap i förskolan innebär och att det inte finns några riktlinjer om hur ledarskap ska vara (Riddersporre 2010, s. 213), anser vi att en undersökning av yrkesverksammas uppfattningar av fenomenet ledarskap är av relevans.

Centrala begrepp som förekommer i ansatsen och kommer vara aktuella i studien är *uppfattning*, *livsvärldar* och *utfallsrum* som definieras nedan.

Fenomenografi bygger på en syn där verkligheten konstitueras av uppfattningen och det mest centrala begreppet inom fenomenografi är uppfattningsbegreppet som ger en speciell och komplex innebörd åt kunskapsbegreppet (Kroksmark 2007, s. 6). Begreppet uppfattning avser en grundläggande förståelse av ett fenomen, en förståelse baserad på ett lärande vilket pågår hela livet och förändrar vår förståelse av världen (Dahlgren & Johansson 2015, s. 162). Då syftet med studien bygger på deltagarnas uppfattningar om fenomenet ledarskap och inte vad som är sant eller falskt, ger fenomenografen och

uppfattningsbegreppet för studien en rättvis bild av hur deltagarna uppfattar fenomenet ledarskap. Uppfattningar om ett fenomen beskriver Uljens (1989, s. 10) som en medveten reflektion som är förenad med en värdering. Däremot är en uppfattning av ett fenomen en grundläggande förståelse vilket ligger i fenomenografins intresse. För att få fatt i uppfattningar genom fenomenografi används *första* och *andra ordningens perspektiv*. Första ordningens perspektiv handlar om fakta och det som man kan observera utifrån, en fråga om sant eller falskt. Andra ordningens perspektiv handlar mer om hur någon upplever något. Fenomenografien utgår främst utifrån andra ordningens perspektiv och är fenomenografins kärna (Larsson 1986, ss. 12–13). Då vår studie handlar om uppfattningar om ledarskap i förskolan, som både är komplext och svårstuderat (Inman 2007, s.10) fokuserar vi inte på vad som är sant eller falskt, vi fokuserar alltså på andra ordningens perspektiv. Ledarskap beskrivs i studien utifrån deltagarnas egna uppfattningar av ledarskap och inte vad ledarskap egentligen är. Vi kommer alltså inte utgå från riktlinjer och läroplaner, rätt eller fel, vilket gör fenomenografien till en passande teoretisk ansats.

Uppfattningar kan delas in i två aspekter, en *vad-aspekt*, fenomenet, och en *hur-aspekt* och dessa beskriver hur uppfattningarna är beroende av vår subjektiva erfarenhetsvärld i en kulturell kontext. Det är *hur* vi ser något som definierar *vad* vi ser, och detta kan förklaras med hjälp av en ask som får vara en föreställning av ett fenomen, vad-aspekten. Asken går att se från olika håll vilket ger olika syn på den, och asken får olika former beroende på vart betraktaren står, vilket är hur-aspekten på uppfattningen (Uljens 1989, ss. 24–26). Uljens (1989, s. 27) beskriver aspekterna: “Genom att tanken är riktad kan vi fråga oss hur den är riktad. När vi svarar på hur den är riktad ser vi bättre på vad den är riktad, osv. ”. Vad- och hur-aspekterna beskriver således varandra i en form av turtagning och förändrar vår uppfattning. I studien kommer hur-aspekten att vidgas då vi har deltagare från olika yrkesgrupper och det gör att fler uppfattningar av fenomenet kommer synliggöras.

Kunskapsintresset i fenomenografien är att beskriva och analysera olika sätt som människor uppfattar sin omvärld på. Fördelar med det är att det angriper problemet indirekt och genom deltagarnas svar hittas kunskap om deras förståelse för fenomenet (Uljens 1989, ss. 11, 13–14). Människors uppfattningar är kontextuella och bygger på medvetna reflektioner av uppfattningen (Uljens 1989, ss. 27–28). Fenomenet ledarskap som en generell definition, är ett centralt begrepp som kan beskrivas som en *influens* och denna influens har en påverkan vilket är en process som formar relationer mellan ledare och följare (Rantatalo et al. 2016, ss. 6–7). Förskolan är en stark kontextbunden verksamhet där ledarskap också blir kontextbundet och inte jämförbart med andra ledarskapsteorier vilket flera forskare lyfter (Eriksson 2014, s. 2; Eriksson, Svensson & Beach, 2018, s. 63; Rantatalo et al, 2016, ss. 4, 13; Riddersporre 2010, s. 213). Därför baseras denna studie på deltagarnas uppfattningar och upplevelser då ledarskap i förskolan är komplext och är starkt kontextbundet vilket inte kan jämföras med olika teorier om ledarskap.

Fenomenografien antar att erfarenheter grundar uppfattningen genom ständiga intellektuella, kroppsliga och känslomässiga möten. Erfarenheten går därför inte att återuppleva då verkligheten aldrig blir riktigt samma igen. Detta beskrivs av Kroksmark (2007, s. 9) som gamla bildfilmer där bilderna flödar fram i en medvetandeström och i nästa möte visar sig tinget med ett nytt medvetandeinnehåll eftersom sammanhanget är nytt. Erfarenheten gör att det är en omöjlighet att jämföra uppfattningar med verkligheten. Därför ligger inte vikten på om det som kommer fram är sant eller falskt, utan på logiska relationer *mellan* olika uppfattningar mer än vad den fokuserar på *samma* uppfattningar. Det är variationen i uppfattningarna som blir intressant och dess underliggande struktur är den eftersträvade essensen (Uljens 1989, ss. 15, 43). Resultat av intervjuer blir ett *utfallsrum* där deltagarnas uppfattningar blir stoff i rummet. I och med att det finns många olika aspekter då varje person har en

erfarenhet att utgå ifrån kan inte detta rum bli "fullt" då vi aldrig kan vara säkra på att vi upptäckt alla uppfattningar kring fenomenet (Dahlgren & Johansson 2015, s. 163). Det totala utfallsrummet kommer i denna studie bestå av deltagarnas uppfattningar av fenomenet ledarskap och variationer i uppfattningen av *om* och *hur* ledarskap uppstår i arbetslaget.

Enligt Kroksmark (2007, s. 21) finns det två *livsvärldar* inom fenomenografin vilka är nödvändiga att skilja åt i analysen, men i vardagen är dessa två oupplösliga. Den *första livsvärlden* är ens egen och utgörs av alla ens uppfattningar av världen. De totala möjliga uppfattningar grundar tillsammans en förståelse av både uppfattningarna och helheten som de skapar, vilket både kan bli en begränsning men fungerar även som en förutsättning för den intellektuella utvecklingen. Den *andra livsvärlden* skapas av alla uppfattningar människor bär på eller har tillgång till, vilka är skapade av gruppens gemensamma uppfattningar. Dessa livsvärldar bildar alltså tillsammans den *intersubjektiva livsvärlden*. I möten påminns en om den intersubjektiva livsvärlden, antingen är jaget, alltså min livsvärld, i den intersubjektiva livsvärlden, eller blir det synligt att livsvärldarna inte delas. Det blir en konfrontation av livsvärldars uppfattningar, och aspekter som inte delas görs synliga vilket gör att min livsvärld blir ifrågasatt (Kroksmark 2007, s. 21). Vi kommer att i denna studie använda oss av livsvärldar som begrepp för att synliggöra både deltagarnas egna upplevelser, och gemensamma upplevelser som delas av flera deltagare, samt ställa livsvärldarna mot varandra för att se den hotbild som kan skapas.

Det finns kritik mot fenomenografi då resultaten från de olika intervjuerna kan komma att tolkas som olika beskrivningar av olika fenomen. Kritiken kommer från att kunna validera resultatet i intervjustudier av olika personers uppfattningar, vilka kan vara beskrivningar av olika fenomen samt olika beskrivningar men om samma menade fenomen. Deltagarna i studien kan också göra olika beskrivningar av olika aspekter på fenomenet, och resultatet kan då komma att bli tolkningar och beskrivningar av olika fenomen (Uljens 1989, s. 34). Att det talas om samma fenomen är av vikt för studiens kvalitet men kan inte garanteras. Genom vad- och hur-aspekten på upplevelser kan detta eliminera delar av problemet genom att språkgemenskapen finns bland deltagarna samt att hur-et visar på att det finns flera olika uppfattningar. I växelverkan mellan vad och hur kan en se hur de båda är riktade och därmed få en klarare syn på vad som förklaras. Beroende på var intervjupersonen står kommer förklaringen av fenomenet att variera, och det är en del av breddandet av utfallsrummet (Uljens 1989, ss. 27, 34, 39). Under rubriken studiens kvalitet kommer fenomenets riktighet att diskuteras vidare.

Metod

Studien undersöker vad förskollärare, barnskötare och rektorer har för uppfattningar av fenomenet ledarskap och förskollärarens roll i arbetslaget. För att få fatt i deltagarnas uppfattningar har en intervjustudie genomförts och i följande kapitel kommer det att beskrivas hur studien har genomförts, forskningsetiska överväganden samt studiens kvalitet.

Inom samhällsvetenskaplig forskning är intervjuer den mest centrala forskningsmetoden men den har genom tiderna genomförts med olika syften. Faktauppgifter samt kollektiva utsagor genom enskild intervju är teman som nämns i intervjuens historia (Fägerborg 2011, s. 86; Eriksson- Zetterquist & Ahrne 2015, s. 34). Intervju betyder möte, sammanträffande, och intervjuer är numer fokuserade på intervjupersoners personliga erfarenheter och deras tankevärld, därför blir mötet själva kärnan i metoden. En intervju är en tvåvägskommunikation och ett samtal vilket innebär att det krävs en kritisk reflexiv uppmärksamhet på vad som sker i mötet mellan deltagare och intervjuare (Fägerborg 2011, ss. 87–88). En forskningsintervju är inte ett samtal där båda parterna är likställda, då det är forskaren som har kontrollen samt definierar situationen och den utgår från en förbestämd frågeställning, syfte och struktur, det vill säga en intervjuguide (Kvale 1997, s. 13).

En intervjuguide kan vara ostrukturerad eller semistrukturerad menar Bryman (2011, s. 415). En ostrukturerad intervjuguide består av ett PM (promemoria) som fungerar som en minneshjälp under intervjun och ser ut mer som ett samtal där intervjuaren följer upp på det som anses vara värd en uppföljningsfråga. En semistrukturerad intervjuguide innebär att det finns en lista med olika teman som ska behandlas men att intervjupersonen har stor frihet med att på sitt eget sätt utforma sina svar. Underfrågor som inte står med i intervjuguiden kan också ställas om intervjuaren anknyter till något specifikt som intervjupersonen har sagt (Bryman 2011, s. 415).

Val av metod

Fenomenografi är en kvalitativ inriktad empirisk metodansats som är fokuserad på att förstå människors uppfattningar av ett fenomen (Uljens 1989, s. 10). I studien är fenomenet ledarskap, och genom intervjuer som metod och fenomenografisk analys kan studien synliggöra deltagarnas uppfattningar om ledarskap som fenomen (jfr Fägerborg 2011, s. 85). En styrka vi ser i intervju som metod och kopplat till vår teoretiska ansats är att fenomenografiska intervjuer är inriktade på att den som intervjuar ska få ett så uttömmande svar som möjligt. Olika tekniker som användes under intervjun är *probing* där intervjuaren ställer följdfrågor som *“hur tänker du nu?”*, *“kan du utveckla?”*. Detta är ett sätt att kunna fördjupa och utvidga samtalen. En annan teknik benämns som *icke-verbal probing* som också är ett sätt att få intervjupersonerna att utveckla sina svar. Detta sker genom nickningar med huvudet eller hummanden för att visa den intervjuade att den blir lyssnad på och hörd (Dahlgren & Johansson 2015, s. 166). Fler styrkor med att använda sig av kvalitativa intervjuer är deras öppenhet som Kvale (1997, s. 82) skriver om, vilket också kan kopplas till vårt syfte om att ta reda på deltagarnas egna uppfattningar.

Intervjufrågorna i studien var öppna vilket är ett kännetecken i en fenomenografisk intervju. Med öppna frågor erbjuder man deltagarna själva att få definiera och ge olika synvinklar på valt ämne och centrum i intervjun blir människors egna tankevärldar (Eriksson – Zetterquist & Ahrne 2015, s. 53).

Studiens genomförande av intervjuer är formad efter Fägerborgs (2011, ss. 88–89) definition av intervju som metod där intervjun har fungerat som ett personligt möte med ett specifikt syfte och möjlighet att fördjupa samtalsämnet genom följdfrågor och reflektion. Vi började med att ställa en öppen inledningsfråga som handlade om dem själva, de fick beskriva deras erfarenheter samt deras verksamma tid i förskolan.

Intervju som metod har både styrkor och svagheter. En styrka är att flera personers synvinklar om ett samhällsfenomen görs synliga, och de kan själva berätta om hur de uppfattar och upplever ett fenomen. En svaghet med intervjuer är att man inte kan vara helt säker på att det som sägs är sanning (Eriksson – Zetterquist & Ahrne 2015, ss. 53–54), vilket i denna studie inte är aktuellt då studien undersöker deltagarnas uppfattningar och inte sanningar om ledarskap. Däremot kan deltagarnas uppfattningar skilja sig mellan varandra och uppfattningar om olika fenomen kan komma fram, vilket är en kritik som finns mot fenomenografiska intervjustudier där vikten av att tala om samma fenomen lyfts fram (Uljens 1989, s. 34).

Urval och avgränsningar

I studien har vi flera begränsningar som gör att utfallsrummet inte kommer att bli särskilt uttömmande. Studien undersöker endast en liten del av en kommun vilket minskar stoff med olika kontextuella uppfattningar, även antalet deltagare och tiden för studien utgör en begränsning av stoffet. Genom personlig kontakt med rektor fick vi möjlighet att dela ut samtyckesblanketter (se bilaga 1) på kommunala förskolor. Alla intervjupersoner som tackade ja till att medverka i studien är kvinnor som är utbildade i sin yrkestitel; rektorer, förskollärare och barnskötare. Rektorerna har en lång erfarenhet inom förskola och skola och har mycket i sina yrkesverksamma ryggsäckar, två av tre rektorer har rektorsutbildning och samtliga har utbildning inom ledarskap. Förskollärarna har likande yrkesverksamtid och erfarenhet med varandra. De har också olika erfarenheter kring hur de arbetat med ansvar på tidigare jobb. Barnskötarna är den yrkestitel som skiljer sig mest mellan varandra i erfarenhet och längd på yrkesverksam tid i förskolan. Det är totalt nio deltagare som frivilligt deltagit i studien vilket innebär att studien kan anses som begränsad men kan ge en liten uppfattning om hur fenomenet ledarskap uppfattas i förskolans kontext.

Under intervjuernas gång uppstod problem då två intervjupersoner fick förhinder och kunde därmed inte närvara vid bokad tid. Vi hade turen att få snabba svar från två barnskötare som ville medverka och vi planerade intervjuer redan dagen efter. En svårighet var också kontakten med rektorerna där vi använde oss av mejlkontakt, vissa av rektorerna avböjde direkt och vissa fick vi inget svar från. Vi tog beslutet att ringa upp rektorerna som inte hade svarat, för att se om ett intresse fanns. Då fick vi kontakt med en biträdande rektor som har utbildning inom ledarskap, intresse och som hade tid att medverka i studien. Biträdande rektorn kommer i studien att benämnas som rektor.

Genomförande

Vi hade från börjat tänkt använda oss av fokusgrupper som metod, därav tanken att ha deltagare från samma förvaltning. Dahlin- Ivanhoff (2015, s. 87) menar att människor som redan känner varandra skapar en förtroendefull miljö där deltagarna öppet kan diskutera sina åsikter och att de kan relatera till varandras tankar. Eftersom det var svårt att få ihop tidsbokning valde vi att ändra metoden till en intervjustudie istället där intervjuerna blev enskilda. Vi valde att behålla samma deltagare som redan

hade skrivit under samtyckesblanketten (se bilaga 1) då det av praktiska skäl var bäst under tidsförhållandet.

Vi började med att lägga ut samtyckesblanketter på olika förskolor i en begränsad del av en kommun för att se om ett intresse fanns. Vi skrev ut att vi önskade tre förskollärare och tre barnskötare. Eftersom rektorer har varsin enhet, valde vi att maila ut till alla rektorer inom samma förvaltning angående deltagande i studien. Efter att ha fått in intressenter och underskrifter, påbörjades bokningar av tider för intervjuerna. Plats och tid för intervjuerna var baserat på deltagarnas val och vi tog oss därför till dem. Eriksson – Zetterquist och Ahrne (2015, ss. 42–43) beskriver val av plats för intervju som betydelsefull för deltagarnas svar, då en arbetsplats kan färga deltagarnas svar genom en vilja att framstå som en god medarbetare. Däremot kan fenomenet ledarskap i förskolan vara känsligt, därav ansåg vi att arbetsplatsen som är en känd plats för deltagarna skapar mer trygghet, än en neutral plats. Detta tillsammans med tidsaspekten gjorde att intervjuerna genomfördes på respektive arbetsplats men vi är medvetna om att svaren hade kunnat vara annorlunda vid en intervju utanför arbetsplatsen.

Intervjuaren började med att tacka för deltagarnas medverkan och påminna om att studien är frivillig och de när som helst kan meddela oss vid önskemål om avhopp. Under intervjuerna användes en semistrukturerad intervjuguide kopplat till teknikerna *probing* och *icke-verbal probing* för att uppmuntra deltagarna att utveckla svaren. Underfrågor ställdes under intervjun som var grundade på det deltagarna sagt vilket medför att deltagarna känner sig hörda och kan skapa en större trygghet till att berätta mer (jfr Eriksson – Zetterquist & Ahrne 2015, s. 45). Detta användes också för att förtydliga vad intervjupersonen menade med sitt svar. Det liknar vad Fägerborg (2011, s. 89) skriver om den tredje närvarande, läsaren som inte är insatt i vår forskningsstudie, ska förstå. Man kan alltså inte ta ett outtalat samförstånd för givet, vilket vi tänkte på under alla intervjuer. För att öka möjligheten för samma *kontext* var det samma person som agerade intervjuperson genom alla intervjuer och den andra personen förde anteckningar över kroppsspråk och gester som inte tas upp av ljudinspelning. Detta skiljde sig dock under en intervju där det av dubbelbokning enbart var en som deltog under intervjun och fick därmed föra både anteckningar och talan.

Varje intervju spelades in, med deltagarnas medgivande, för att inte missa speciella uttryck och för att intervjuaren ska kunna följa deltagarnas svar (jfr Bryman 2011, s. 420). Efter varje genomförd intervju gjordes en transkribering. Detta gjordes för att det var lättare att göra transkribering under samma dag som intervjun genomfördes då man fortfarande har det färskt i minnet. Transkriberingen gjordes utifrån hur Fägerborg (2011, ss. 107–108) beskriver en transkribering, det vill säga så ordagrant som möjligt. Bryman (2011, s. 432) beskriver transkribering av material utan måttet att skriva ut varje ord, men med krav att inspelningarna sparas fram till godkänt resultat, detta för att kunna gå tillbaka till. Detta har vi utgått från i transkriberingen av materialet.

Databearbetning och analysmetod

Alla intervjuer har sparats i telefonen döpta efter siffror från den ordningen intervjuerna genomfördes. Detta gjordes av säkerhetsskäl och av konfidentialiteten samt att inga obehöriga ska kunna komma åt vem personen är. Inga namn på varken deltagare eller förskolor förekommer i studien eller i transkriberingen då konfidentialiteten annars skulle undanröjas (jfr Löfdahl 2014, s. 38).

Vi har valt att använda oss av den fenomenografiska analysmodellen som består utav sju olika steg utifrån hur Dahlgren och Johansson (2015, ss. 167–170) beskriver och använder sig utav

analysmodellen. Här kommer en kort förklaring till hur varje steg går till och hur vi gjorde vid varje steg.

Steg 1: Detta steg handlar om att bekanta sig med det transkriberade materialet och att läsa texterna om och om igen. Vi använde oss av överstrykningspennor och olika färgpennor för att skapa en färgkod i olika kategorier baserade på studiens syfte och deltagarnas gemensamma svar. Detta hjälpte oss att hitta och kunna sortera på ett strukturerat sätt.

Steg 2: Kondensation. Det är i det här steget själva analysen börjar. Vi valde att klippa ut olika stycken ur transkriberingarna för att sedan lägga i högar där svaren liknande varandra.

Steg 3: I detta steg sker jämförelsen mellan olika avsnitt eller stycken man har valt att använda sig av. Här påbörjade vi sorteringen av skillnader och likheter i vår empiri. Trots att vår teori fokuserar på att hitta skillnader i uppfattningar har vi även valt att titta på likheter vilket Dahlgren och Johansson (2015, s.169) beskriver som relevant. En strategi som innebär att bortse från ytliga skillnader för att se likheter.

Steg 4: Här sker olika grupperingar i skillnader och likheter som har hittats. Vi sorterade våra utklippta stycken och skapade högar med olika kategorier för att tydliggöra vilka samt hur många kategorier vi har och hur vi kan relatera dem till varandra. Här använde vi oss av färgkoder tillsammans med post-it lappar av olika färger för att på ett tydligt sätt göra en struktur samt göra tankekartor på White board.

Steg 5: I det här steget artikuleras kategorierna vilket betyder utforma logik genom att likheterna står i fokus. Här fokuserade vi på att hitta likheter för att sedan jämföra dem och lägga upp alla i en hög för att sedan kunna hitta, se och skriva om skillnaderna.

Steg 6: Genom namngivande av kategorier framstod det mest betydelsefulla i materialet. Med hjälp av våra färgkoder skapade vi även rubriker för att lätt kunna skilja på materialet och hitta det som kändes mest relevant för vår studie, samt att verkligen se om det är deltagarnas uppfattningar som står i fokus av det vi valde.

Steg 7: I det sista steget utifrån Dahlgren och Johanssons (2015, ss. 167–170) fenomenografiska analysmodell är det viktigt att granska alla olika avsnitt eller stycken för att se om det får plats i fler än en kategori genom att jämföra dem. Från början hade vi nio olika kategorier för att sedan sammanföra kategorier så det blev färre i antal, vi fick tillslut ihop det till tre kategorier kopplade till studiens frågeställningar och deltagarnas mest uttryckta uppfattningar. Genom kategorierna underlättades urvalet av relevant data för studiens syfte och frågeställningar.

Steg 8: Det här steget är utöver analysmodellen ovan då vi själva gjorde detta steg för att skapa en struktur och koherens. Från steg ett till sju handlade kategorier, jämförelser och skillnader om ett analysarbete inom en yrkeskategori. I steg åtta inkluderade vi en jämförelse mellan alla yrkeskategorier och ställde deltagarnas uppfattningar mot varandra, detta blev utfallsrummet. Där tolkas deltagarnas uppfattningar och reflekteras kring utifrån teoretiska begrepp och är kategoriserade utifrån frågeställningarna.

Data presenteras bland annat med direkta citat ur transkriberingarna samt hur likheter och skillnader syns. Citaten valdes ut under färgkodningar av transkriberingar både av anledning av sammanfattande och säregna uttryck. Citaten är underbyggda med likheter från olika intervjupersoner.

Vi valde att genomföra analysen utifrån fenomenografins analysmetod. Kategorisering gjordes utifrån relevanta begrepp såsom *ledarskap*, *ansvar* samt *arbetsfördelning*. Dessa kopplade bäst till vårt syfte och vår studie. Vi använde oss av färgkoder för att lätt sortera bland all empiri. Vi la samtliga kategorier på bordet med hjälp av olika färger på post-it lappar. Deltagarna pratade mycket om deras uppfattningar av utbildning och värderingar i relation till förskollärares ledarskap, men då det inte är relevant för vår studie och syfte valde vi därför att få in detta under de andra kategorierna istället för att skapa en egen kategori för området.

Forskningsetiska överväganden

Under studiens gång har vi tagit hänsyn till och tänkt på forskningsetiska överväganden för att studien ska vila på en forskningsetisk grund. Vi har bland annat använt oss av *God forskningssed* (Vetenskapsrådet 2017) som framförallt handlar om hur deltagarna i studien ska behandlas. Inför intervjuerna fick alla deltagare information om studiens syfte, att det är konfidentiellt vilket innebär att uppgifter vi fått i förtroende skyddas mot obehöriga (Vetenskapsrådet 2017, s. 40). Det meddelades också att allt deltagande är frivilligt och kan när som helst under studiens gång avbrytas. Samtyckesblanketter delades ut och fylldes i innan intervjutillfället för att deltagarna ska ha fått information om studiens syfte och rättigheter genom sin medverkan (jfr Löfdahl 2014, ss. 36–37). Intervjuerna spelades in men deltagarna blev först tillfrågade om det var okej för dem och vi informerade dem om att inspelningen kommer raderas efter att studien har blivit godkänd (jfr Eriksson – Zetterquist & Ahrne 2015, s. 50).

Intervjuns frågor arbetades fram med utgångspunkt i Löfdahls (2014, ss. 31–43) kapitel om god forskningssed och etiskt förhållningssätt med tanke på studiens syfte att undersöka olika deltagares uppfattningar samt att begreppet ledarskap skulle undersökas, vilket kan uppfattas ha en stark innebörd. Intervjuguiden (se bilaga 2) började därför med frågor som inte var inriktade på begreppet ledarskap utan handlade om deras generella uppfattning och erfarenhet. Frågorna var inte heller till en början inriktade på en speciell titel för utövare av ledarskap, detta kom att tas upp först senare i intervjun. Valet av frågornas uppbyggnad var för att inte rikta svaren eller börja med ett ämne som kan uppfattas som känsligt. Vi valde också att ta bort en fråga från barnskötarnas intervjuguide som både förskollärarna och rektorerna hade på sin (jfr Löfdahl 2014, s. 37), frågan lød: *vilka personer upplever du har påverkan på ditt/förskollärares (eventuella) ledarskap?* När frågan riktades till rektorer byttes *ditt* ut mot *förskollärares* för att det är förskollärares ledarskap i arbetslaget som studien undersöker. Vi tog ställning till att rektorer och förskollärare har mer kunskap och erfarenhet om vad som kan påverka förskollärares ledarskap i arbetslaget.

Valet av plats för intervjun fick deltagarna själva bestämma och ge förslag på då vi ville att deltagarna skulle känna sig bekväma och att inte de skulle behöva ta sig till en plats som vi hade valt. Detta kan skapa en trygghet för dem att vara på en plats som de känner igen och har en relation till. Detta tog vi hänsyn till då vi var två mot en i intervjusituationen och därmed skapade en maktasymmetri (jfr Fägerborg 2011, s. 103).

Allt insamlat material är endast till för vår forskning och inte för något annat ändamål, vilket vi var tydliga med och stod även i samtyckesinformationen (se bilaga 1). Allt material kommer därmed förstöras efter avslutad forskning (Löfdahl 2014, s. 38; Pripp 2011, s. 83).

Studiens kvalitet

Kvale (1997, ss. 207–208) beskriver reliabilitet, validitet och generaliserbarhet som vetenskapens heliga treenighet vilket används för att diskutera sanningsvärdet hos resultatet i en studie. Validitet innebär en diskussion om studien undersöker vad som var avsatt att undersöka, bland annat genom frågan: mäter du det du tror att du mäter? (Kvale 1993, ss. 85, 215). I denna intervjustudie som undersöker deltagarnas uppfattningar kan det inte garanteras att det deltagarna sagt är deras ”sanna” uppfattningar. Med det menar vi att mötet som intervjun innebär grundas på deras vetskap om studiens syfte och vår kommande yrkesroll som förskollärare vilket kan påverka situationen. Deras livsvärld möter vår och genom frågorna och kroppsspråk uttrycker vi, både omedvetet och medvetet, uppfattningar. Även deras medvetenhet om vår kommande roll utgör påverkan på mötet (jfr Kroksmark 2007, s. 21). Genom deras val av plats och tid har vi försökt neutralisera påverkansfaktorer (jfr Fägerborg 2011, s. 103) även utformningen av intervjuguiden har arbetats fram för att förhindra första ordningens perspektivsvår, sant eller falskt (jfr Kroksmark 2007, s. 21). Dock finns en medvetenhet att det är omöjligt att ha fullständig kontroll över våra värderingar vilket Bryman (2011, s.43) beskriver i relation till studiens utformning och val. En intervju om uppfattningar har som syfte att ta reda på deltagarnas ”sanning” vilket är konstant i påverkan av kontexten, deltagarnas uppfattning är där och då deras sanning som ständigt är i förändring (Kvale 1997, s. 219).

Studien är, som beskrivits tidigare, en liten undersökning gjord i en liten del av en kommun. Konsekvensen av detta, samt att det är en kvalitativ studie, kan resultera i att studien blir svår att generalisera. Detta beskriver Cronbach (1975 se Thornberg & Fejes 2015, s. 271) i en förklaring om sociala fenomen som svåra att generalisera då de är föränderliga, varierande samt kontextbundna. I och med denna insikt kan det tolkas att studien inte hade förändrats om den bestod av deltagare från flera förskolor. Detta beskriver också Bryman (2011, ss. 369–370) i ett bestämt nekande av en fallstudie som ett fungerande stickprov. I kvalitativa studier är det snarare en kvalitet på de teoretiska slutsatser som formulerats efter kvalitativa data som är av vikt vid bedömning om generaliserbarhet. En måttlig generalisering beskrivs som en studie med smalare fokus och ger ett visst mått av generalisering, vilket kan relateras till i denna studie, där fokus är på förskollärares ledarskap i arbetslaget. För att återgå till studiens omfattning, anser vi att studien hade blivit mer generaliserbar om studien hade haft en större bredd på deltagande från olika förskolor i olika områden, då det hade kunnat ge en mer omfattande bild av hur det kan se ut på olika förskolor. Dock är förskolan som kontext, till följd av samma läroplan, lika varandra (Eriksson, Svensson & Beach 2018, ss. 70, 72–73) och därför hoppas vi att denna studie kan ge en överblick av förskollärares ledarskap i arbetslaget, även i andra förskolor utanför denna kommun.

När det kommer till tillförlitlighet (reliabilitet) är det en svår fråga inom kvalitativa metoder då det är svårt att få fram exakt samma svar om man genomför intervjun flera gånger, trots att man ställer samma grundfrågor. För att öka och pröva tillförligheten kan kompletterande frågor ställas för att på så sätt få ut mer information inom samma fenomen (Öhlander 2011, ss. 290–291). Under intervjun ställdes det kompletterande frågor för att på så sätt öka studiens tillförlitlighet och ett mer uttömmande utfallsrum. Däremot baserades intervjun på en semistrukturerad intervjuguide vilket innefattar oförberedda frågor baserade på deltagarnas svar. Detta gör att en likande studie, trots samma

tillvägagångssätt som vår, inte kan få samma resultat. Därmed blir det också svårt att skaffa sig en fullständig tillförlitlighet, då en inom fenomenografi och kvalitativa metoder aldrig kan få exakt samma resultat flera gånger. Då resultatet inom fenomenografi är utfallsrummet, kan detta utfallsrum aldrig bli "fullt" då man aldrig kan vara helt säker på att man har upptäckt alla uppfattningar om fenomenet ledarskap (Dahlgren & Johansson 2015, s. 163).

Valet av metod och genomförande har under insamlande av material fungerat bra. En styrka metoden har är att det går relativt fort att genomföra och man får ett brett material vid användandet av kvalitativa metoder. En svaghet är att intervjun är ett resultat av ett samtal som är på en viss plats och vid ett specifikt tillfälle. Det som sägs har för avsikt att vara ärligt men kan ändå av intervjuaren uppfattas med andra tankar eller förståelse (Eriksson- Zetterquist & Ahrne 2015, s. 54). Även svårigheter att identifiera samma fenomen vid intervju presenteras av Uljens (1989, s. 34) men att det är av stor vikt för studiens kvalitet. Genom studiens olika deltagare vidgas *hur*- aspekten då fler uppfattningar av fenomenet synliggörs, även analysmetoden gör att uppfattningar om fenomenet synliggörs. Intervjuguiden är uppbyggd på samma teman och tydliga frågeställningar för alla deltagare vilket främjar ett samtal om samma fenomen genom alla intervjuer (Uljens 1989, s. 35).

Studien syftar inte till att få en statistik över hur något förhåller sig över en hel profession eftersom studien bygger på deltagarnas egna uppfattningar och upplevelser. Studien blir trovärdig då resultat och analys bygger på deltagarnas egna uppfattningar och ord (jfr Bryman 2011, s. 52). I analysarbetet har vi varit medvetna och försökt att vara neutrala gentemot våra egna värderingar, detta för att inte påverka studien på ett avgörande eller skevt sätt (jfr Bryman 2011, s. 52). Däremot kan studien inte garantera att det som beskrivs som uppfattningar faktiskt är deras uppfattningar och det som görs i praktiken vilket är en av intervjuens svagheter (Eriksson- Zetterquist & Ahrne 2015, s. 53). I analysarbetet har vi valt ut citat ur transkriberingarna som vi anser besvarar syftet och frågeställningarna samt att vi har valt frågorna till intervjuerna. I och med detta är vi medvetna om vår eventuella påverkan på studiens resultat.

Vi har varit kritiska och diskuterat kring studiens kvalitet vilket gör att det finns en transparens i studien. Detta ökar studiens trovärdighet då läsaren också kan se och diskutera/kritisera svagheter i studien (jfr Svensson & Ahrne 2015, s. 25).

Resultat och analys

I detta kapitel presenteras en analys av empirin uppdelade i kategorier efter yrkestitlar som sedan är indelade i kategorier utifrån begrepp efter studiens frågeställningar, samt likheter och skillnader i uppfattningar. Rubrikerna på avsnitten är: *uppfattningar om arbetsfördelning, hur ansvar i förskolan uppfattas och hur ledarskap i förskolan uppfattas*. Eriksson (2015, s. 25) skriver om det självpåtagna ansvaret som förskolläraren haft i och med förändring av förskolans verksamhet och under tid av statens pålagda ansvar. Begreppet självpåtaget kommer vi fortsatt att använda som en förklaring av de uppgifter som inte delegeras ut av förskollärare, utan görs själv.

Uppfattningarna som deltagarna uttrycker som speglar deras livsvärldar, ställer vi mot varandra i analysen i hypotetiska krockar. I ett fysiskt möte hade krockar mellan livsvärldarna blivit synliga men med metoden intervju får vi själva synliggöra krockarna genom en jämförelse. Uppfattningar ställda mot varandra kan både innebära möjligheter för utveckling men också hot vilket kan beskrivas som krockar inom fenomenografisk teori enligt Kroksmark (2007, s. 22). Efter resultatet presenteras ett sammanfattande utfallsrum som inom fenomenografin benämner den analyserade empirin, där alla deltagares uppfattningar om ledarskap kommer fram, samt likheter och skillnader kopplade till teoretiska begrepp.

Deltagarna är systematiserade efter slumpmässigt valda koder som följer; rektorer – R1, R2 och R3, förskollärare- F1, F2 och F3, barnskötarna följer samma mönster- B1, B2 och B3.

Rektor

Uppfattningar om arbetsfördelning

Att det finns skillnader mellan förskollärare och barnskötarens profession har samtliga rektorer samma uppfattning om. En stor skillnad som R3 och R2 kommer fram till är just löneskillnaderna som finns.

“Vi kan inte hålla på att låtsas som att vi ska göra samma saker för det finns faktiskt en skillnad och det finns en löneskillnad”-R3

R3 uttrycker också att det inte skulle kännas okej att barnskötarna ska göra samma saker som en förskollärare då det skiljer sig så mycket i lön. Detta upplever även R2 men uttrycker sig med en inriktning mot allas lika värde och undrar vad det är som värderas: vad man gör eller hur mycket lön man har? Trots löneskillnaderna finns det inget hinder för barnskötarna att utföra samma arbetsuppgifter om barnskötarna själva vill och har intresse i det. R2 uttrycker sin upplevelse om den komplexa verkligheten i förskolan med två yrkesroller arbetande så nära varandra och berättar om sin upplevelse om arbetsfördelning där barnskötare och förskollärare göra samma arbete och att barnskötare ibland gör mer:

“[...]då tycker jag ju inte nödvändigtvis att det är barnskötaren som brister i kompetens utan att det är förskolläraren som brister i kompetens, om dom gör exakt samma sak och man ser att barnskötare är mer drivna.” -R2

Förskollärarytbildningen är något som alla rektorer återkommer till när det gäller fenomenet ledarskap och arbetsfördelning. R3 upplever att om man har gått en högskoleutbildning på tre och ett halvt år, ska man ha det ledande uppdraget vilket man ska ta och inte släppa på och menar att förskollärarna är en mer homogen grupp för att man har gått en likvärdig högskoleutbildning, medan barnskötarnas skiljer sig från varandra. R1 upplever att det kan bli en anledning för en krock mellan förskollärare och barnskötare. Rektoreernas beskrivning kan utifrån fenomenografien tolkas som en krock mellan förskollärare och barnskötarens livsvärldar, där uppfattningar om yrket, verksamheten och arbetslaget skiljer sig mellan yrkesgrupperna där grunden till detta bland annat är utbildningen.

Hur ansvar i förskolan uppfattas

Alla rektorer som medverkat i studien har samma uppfattning av förskolläraren som innehavare av det yttersta ansvaret och ansvar över undervisningen, men de skiljer i uppfattning om hur ansvaret vidare beskrivs. R3 uppfattar att samarbete behöver fungera mellan personal och pratar också om en organisation där delegering av planerade uppgifter ingår. R1 beskriver ansvaret som ett helikopterperspektiv där både barngrupp och miljö innefattas och R2 och R3 talar om uppföljning av mål, riktlinjer samt med vårdnadshavare som förskollärarens ansvar. R3 uppfattar även möten med vårdnadshavare som ett ansvar men att delegera mötena till den som förskolläraren anser passar bäst för uppgiften, och lägger till att det inte är rektorns beslut att ta. Rektoreerna beskriver här sina uppfattningar om förskollärarens ansvar men alla tre har olika ingångar till ämnet som kan bero på skilda erfarenheter och livsvärldar.

“Att det är förskollärare som har ansvaret över undervisningen och hela utbildningen. Så är det ju, det står ju så klart och tydligt egentligen.” – R3

R3's uppfattning av att ansvaret står klart och tydligt skiljer sig mot R2's uppfattning om ansvar som beskrivs som *“en outtalad förväntning”*. R3 och R1 är tydliga med att förskolläraren har ett ansvar och att det står tydligt i läroplanen. Detta kan kopplas till första ordningens perspektiv då det som står i läroplanen är *“rätt”* och ska följas. Däremot kan det också tolkas som att läroplanen är tolkningsbar och på grund av detta blir det ett andra ordningens perspektiv då det är rektorns egna upplevelser, alltså tolkningar av läroplanen. Att R3 uppfattar att det står klart och tydligt kan hänvisas till en sanning om läroplanens uttryck om förskollärarens ansvar. Men R3's uttryck om *“egentligen”* kan också spegla en osäkerhet om hur det går till, alltså om alla andra har samma upplevelse och livsvärld eller om det krockar, vilket R3 kanske redan har erfarenhet av, tolkat från hennes uttryck.

R3 beskriver ansvaret om undervisning och utbildning som ett tydligt skrivet ansvarsområde och berättar att det finns underlag för vilka olika arbetsuppgifter som finns på enheten där hon arbetar. Underlaget beskriver olika arbetsuppgifter, vem som gör vad och hur det kan fördelas i arbetslaget för att inte förskollärarna ska ta an sig alla områden själv. R2 menar att det inte är en lika självklar uppdelning av ansvarsområden där hon arbetar:

“Jag kan tycka och har läst att man generellt, att rektorer inte har drivit det arbetet med att diskutera skillnaderna mellan förskollärare och barnskötare. Och att förskollärare och barnskötare trevar i vad skillnaderna är medan rektoreerna säger att det är förskollärarens ansvar, att dom är så säkra på vad skillnaderna är, men kanske inte konkret, men bara att det är självklart. Medan dom som ska försöka fördela arbetet är inte lika självklara med vad det är. Och där tror jag man måste fånga tillbaka som ledning, inte bestämma men lyfta frågan och kanske ha tankar om hur det ska se ut.” – R2

R2 säger också att det är lätt hänt att rektorn säger att det finns ett ansvar, men att de som ska ha ansvaret inte vet vad ansvaret gäller eller innebär. Ansvaret beskrivs som abstrakt och att rektorerna därför bör konkretisera det i skrift så långt det är möjligt för att ha något att utgå ifrån. R3 berättar om nya läroplanen där det står vad förskolläraren ansvarar över och att det är det som styr. Det är däremot inget nytt för tidigare i skollagen stod det att förskolläraren har ansvar men R3 menar på att det nog inte var så många som läste den.

Hur ledarskap i förskolan uppfattas

Ett ledarskap i förskolan upplevs av rektorerna både som självklart och komplext både beroende på förskolans verksamhet i relation till mål och läroplan. R2 beskriver sin uppfattning om förskolans verksamhet som mer uppdelad förr och att det nu går mot ett mer demokratiskt arbetssätt. Detta skiljer sig mot de andra rektorernas intervjuer där förskolans historia inte tas upp i relation till förskoleverksamhet och ledarskap. Detta visar på en skillnad i erfarenhet och därmed den första livsvärlden där R2 har en erfarenhet som hon anser är relevant för ämnet vilket de andra inte har.

“För att... eh... för det här med att tänka att det bara ska vara rättvist det är liksom inte det det handlar om här, utan det handlar om att ta vara på varandras kompetenser, verkligen.” – R3

Citatet beskriver R3's uppfattning om hur en arbetsfördelning kan ske där det inte är tal om rättvisa mellan pedagogerna utan att det ska vara baserat på pedagogernas kompetenser. Detta kan beskrivas som rektorns grundläggande förståelse för fenomenet och därmed grunden för rektorns första livsvärld. Gällande arbetsfördelningen har alla rektorer samma uppfattning om att alla i arbetslaget ska hjälpas åt med det pedagogiska och organisatoriska arbetet. Men uppfattningarna av hur barnskötarna är delaktiga i verksamheten och i det som förskolläraren ansvarar över pratas om på olika sätt. Barnskötare som arbetat länge och som har fortbildning ser R1 som en tillgång i det pedagogiska arbetet, vilket gör dem delaktiga och R2 uttrycker att kompetenta barnskötare gör förskollärares arbete lättare. Genom att titta på detta utifrån fenomenografins livsvärldar får vi syn på liknande uppfattningar men olika tankar och åsikter om dem. Rektorerna beskriver barnskötarna som delaktiga i arbetet, vilken är en lik uppfattning men rektorernas skilda åsikter kan tolkas som skilda livsvärldar och utgör en krock vid möte. I detta fall möts inte deltagarna men de skilda åsikterna återstår. De skilda åsikterna hade i detta fall kunnat skapa en fördjupad uppfattning av fenomenet och inte ändrat själva sakfrågan om att barnskötare ska vara delaktiga i verksamheten.

“Om att man tar ledarskapet så är man orättvis vilket jag då sa att till förskollärare att dom måste steppa upp och dom andra ska lära sig att lyssna. Det har ju blivit ännu tydligare nu i den nya skrivningen Lpfö 18 att förskollärares uppdrag kommer se annorlunda ut” -R1

Livsvärldarna skiljer sig också åt gällande fenomenet ledarskap där en tolkad hotbild blir synlig när uppfattningar ställs mot varandra. R2 uppfattar det delade ansvaret i förskolan som *“en platt organisationsstruktur”* där hon pratar om en tillit till varandra i arbetslaget men att någon behöver ha ansvar utan att vara hierarkisk. R3 upplever att alla är ledare fast i olika led, där barnskötarna är ledare för barnen, förskollärarna är ledare för barnen och barnskötarna och rektorn är inte så mycket ledare för barnen men mer för barnskötarna och förskollärarna. Att beskriva ledare i led kan tolkas som en hierarkisk struktur de uttrycker likande uppfattningar men med olika ord. Båda har uppfattningen av ett ansvar hos förskolläraren om att leda arbetslaget, men i behov av hierarki eller ej skiljer dessa uppfattningar åt. R2 talar om ett ledarskap hos en förskollärare som ett visst ledarskap, mer idag än förr och detta *visst* specificeras som en ledarfigur som kan fördela ordet.

Förskollärares yrkesroll i relation till dess utbildning upplevs av samtliga rektorer som en ledarroll bestående av flera ansvarsområden där delegering av uppgifter anses vara godtyckligt om förskolläraren är medveten om sitt val och väljer uppgiften med omsorg. R3 talar om ett ledarskap som en förmåga, att det lättare för några men svårare för andra. Förskolan är en komplex verksamhet och R2 påtalar detta när hon säger att ledarskapet både handlar om att ta hand om barn och kollegor och att det inte är en lätt uppgift. Det handlar om egenskaper. Även här är R3 och R2 livsvärldar liknande då båda talar om ledarskap som en egenskap och förmåga. R2 säger också att rätt ledarskap på rätt sätt är bra men att komma på vilket sätt som är rätt är komplicerat om man bara förväntar sig att det ska ske. R3 talar också om det förväntade ledarskapet hos en förskollärare där hon upplever att både rektor och barnskötare har förväntningar på att förskolläraren ska leda arbetslaget. Att leda arbetslaget och hålla agendan vid möten är något som alla rektorer uppfattar som förskollärares ansvar och R1 beskriver ansvarsrollen som en samtalsledare då rektorn anser att det finns risker att vid möten fastna i det praktiska och inte det pedagogiska som är av rektorn önskvärt.

R1 beskriver förskollärares ledarskap som splittrat och av stor vikt i förskolor som ingår i större enheter då rektorn är mindre på plats på förskolan. Rektorn upplever då förskollärarna som hennes tentakler för att nå hela arbetslaget.

Förskollärare

Uppfattningar om arbetsfördelning

Delegering av uppgifter är något som både benämns som ett ansvarsområde men som också pratas om i relation till ett ansvarsområde för att nå målen men att kollegorna ska vara självgående. F1 beskriver att det är hennes ansvar att se till att saker blir gjorda och att det är upp till henne att se till att de görs av bästa möjliga för uppgiften, ibland någon annan och ibland henne själv. Det självpåtagna är också något som F3 tar upp där det handlar om att barnskötarna inte har tiden att genomföra månadsbrev, verksamhetsplan och utvärderingar, det är hennes ansvar att det görs och därför tar hon det själv. F1 har tillsammans med F3 gemensamma uppfattningar om att det är på grund av brist på tid för barnskötarna som allt faller på förskolläraren.

“Det faller på mig, jag skulle kunna delegera ut det men ger jag det till någon som inte har någon tid eller inte är insatt som inte får gå på något möte och inte får all information utan får via mejl då är det jättesvårt att göra det, så arbetsfördelningen ligger jättemycket på förskollärarna här”- F3

F3 beskriver henne och hennes förskollärarkollegor med att de är arbetslagsansvariga och menar då att ansvaret och ledarrollen faller på dem. F3 uppfattar att genom förskollärarytbildningen är det oftast lättare att förstå varför barn gör som de gör och att hon upplever det lättare att förstå meningen med att ha ett syfte i val av aktivitet. Hon upplever ibland att den förståelsen inte alltid finns där hos barnskötarna. F1 tar också upp utbildningen men uppfattar det på ett annat sätt då hon uppfattar att man måste ha en vilja till att bli bättre och att man även måste ha ödmjukhet till att man aldrig blir klar samt att man måste ta hjälp av människor som är bättre än sig själv för det uppfattar hon att det alltid finns. Kollegorna beskrivs av alla som viktiga i ett arbetslag och arbetsfördelning men att det skiljer på hur den genomförs på grund av deras utbildning och erfarenheter. F3 upplever att hennes kollegor har lång erfarenhet och är också ”pedagogiska” vilket i hennes fall blir mer ett bollande av idéer än att delegera ut uppgifter eftersom de vet hur verksamheten fungerar. Upplevelsen har liknelser med F2 där en uppfattning av ett förväntande att alla hjälps åt och tar lika stort ansvar men skiljer sig från hur de beskriver verkligheten då brist på vilja och tid hindrar barnskötare från att alla ska göra lika.

Hur ansvar i förskolan uppfattas

När förskollärarna talade om ansvar kom det upp ansvarsområden som innefattar det pedagogiska arbetet, alla tre förskollärare delade uppfattningen om att det innebar ett övergripande ansvar. F3 uppfattar förskollärarens ansvar som det *“yttersta ansvaret”* och hänvisade detta till nya läroplanen där F3 uttrycker att det står och faller på henne, händer det något så är det på hennes ansvar. Hänvisningen till den nya läroplanen kan tolkas utifrån andra livsvärlden då uppfattningen baseras på läroplanens ”sant eller falskt”. Detta är inget de andra förskollärarna skildrar och det skiljer därmed deras livsvärldar åt. Det ansvar som förskollärarna gemensamt upplever att de har i verksamheten är: kvalitet, undervisning och utvärdering.

Det övergripande ansvaret specificerades också med begrepp som att *“planera med ett syfte”* som också kopplades ihop med utbildningen som förskollärare har.

“Att man ska ta det pedagogiska framåt och förmedla det på något sätt till sina kollegor som man har, det är prio ett tycker jag. Man har ju mer betalt, man har ju mer ansvar och ansvaret faller på oss förskollärare [...]” - F3

Förskollärarnas uppfattningar om ansvarsområden var lika då flera ansvarsområden rättfärdigades genom att säga att förskolläraren har utbildning, en annan kunskap än sina kollegor och att de får mer betalt. Samtidigt som F2 uttrycker att bara för att hon har studerat till förskollärare behöver det inte betyda att hon har ett ansvar över veckobreven för det är inte så att hon *“slänger ut sig fina ord”*.

Att delegera uppgifter till sina kollegor uppfattar F1 som ett ansvarsområde:

“Jag har ju ansvaret att genomföra och se till att saker blir gjorda, sen har jag inte ansvaret att göra dem, utan jag har ansvaret att se till att bästa person gör det. Ibland är bästa person jag, ibland är bästa person någon annan” - F1

Detta skiljer sig från F2's uppfattningar då hon anser att det är upp till henne att ha huvudansvar men att alla ska hjälpas åt i ett genomförande. Dessa två livsvärldar mellan F2 och F1 kan bli en hypotetisk krock där uppfattningarna kring delegering och ansvar skiljer sig åt. Deltagarna har olika erfarenheter och uppfattningar om vad ansvaret innebär, att antingen gå tillsammans med sitt arbetslag eller gå framför arbetslaget.

F2 upplever att personligheter kan krocka och alla tar olika mycket ansvar i verksamheten. Därför blir det mycket självpåtaget arbete i hennes arbetslag då det inte upplevs finnas vilja hos kollegorna att ta initiativ till ansvar. F1 har tillsammans med F3 gemensamma uppfattningar om att det är på grund av brist på tid för barnskötarna som allt faller på förskolläraren, då barnskötarna inte har tiden att genomföra månadsbrev, verksamhetsplan och utvärderingar. Men i och med att det är förskollärarens ansvar att det görs, gör hon det istället själv. Här finns det en gemensam ståndpunkt mellan alla tre förskollärare om att barnskötaren ska ha mer ansvar, men det finns olika uppfattningar om varför det inte blir så. F2 har uppfattningen av att det beror på en bristande vilja i arbetslaget medan F3 och F1 uttrycker att det inte finns tid för att genomföra uppgifter vilket gör att det, på grund av ansvaret, blir en självpåtagen uppgift.

F2 och F3 pratar om att det upplevs att det satsas mer på förskollärarna och att det är de som får gå iväg på nätverk och olika utbildningar medan barnskötarna får vara kvar på förskolan och inte har samma möjlighet. F3 upplever att barnskötarna också ska ha samma möjlighet till detta för att det

skapar större glidningar mellan yrkesgrupperna när bara ena prioriteras. F2 uppfattar att eftersom förskolan ser ut som den gör idag, både gällande tid och ekonomi, blir det som följd att man satsar mer på just förskollärarna.

Hur ledarskap i förskolan uppfattas

Alla tre förskollärare upplever att det är bra med att yrkestiteln har fått ett tolkat ledarskap. F3 uppfattar att det har blivit tydligare vad man ska göra, att det har gått från att det har varit ”fult” med ledarskap och har inte alltid varit att en ska bestämma, till att det nu har blivit ett mandat till att göra det. F1 har uppfattningen av att det blivit en chefsroll som ska axlas av förskolläraren som ett resultat av chefens frånvaro och förskolläraren har fått en roll som en informationskanal. Detta är inget som de andra uttrycker och F2 har istället uppfattningen av ordet ledarskap som luddigt och svårt och uttrycker:

“Det kanske är ordet som är ganska starkt och innefattar ganska mycket och man kan tolka det på olika sätt”-F2.

Hon fortsätter med att detta måste diskuteras mera och att hon inte riktigt kan svara på vad det är. Att hennes kollegor behöver någon som talar om för dem vad de ska göra är hon inte är van vid och är inte en ”sån” person.

Förskollärarna har uppfattningarna om att egenskaper hos en ledare är av vikt. F1 uppfattar en ledare som entusiasmerande och medryckande, F2 upplever också ett ledarskap som att guida sina kollegor. Man ska som ledare vara tydlig och konsekvent och att man inte ska skilja på folk och folk, barn och barn samt att vara öppen för nya idéer och inte vara bestämd med att man själv måste alltid kunna allting.

“Det finns olika ledare och jag tror att man behöver bara en sån ledare som driver med och inte drar dem. Du är en ledare i förskolan för ditt arbetslag men också i barngrupp. Så i dubbel bemärkelse behöver man vara en god ledare” - F1

F1 uttrycker även att hon själv väljer att backa så mycket det går genom att låta hennes kollegor ta aktiviteter, då hon känner att det inte alltid hon som ska bestämma eller göra allt och hon beskriver ett ledarskap där ledaren inte alltid ska stå först utan att man ska, och behöver, stå bakom sitt arbetslag. F2 upplever att hon inte uppfattar att det ska behöva vara så att förskolläraren leder men utvecklar detta med att det kan vara både och, då man har mer kunskap om detta i samband med högre studier men påpekar också att hon inte tycker att man hela tiden ska behöva säga till sina kollegor vad de ska göra.

Livsvärldarna hos deltagarna är liknade i förhållande till uppfattningarna kring ledarskapet i relation till kollegorna. Det finns dock skillnader i uttryck och sammanhang som skiljer dessa åt. F2 och F3 uttrycker båda att ledarskapet beror mycket på sina kollegor. Ibland måste man styra med hela handen och ibland inte, beror lite på vad kollegor klarar av och F3 tillägger att det är både komplext och inte alltid lätt. F1 upplever att det också kan vara negativt med ansvar om man har ”fel” kollegor som lutar sig tillbaka och ”slappar” om det står att förskolläraren ska göra och har ansvaret för det mesta i förskolans sammanhang, men upplever ändå att fördelarna med det tolkade ledarskapet väger mer än nackdelarna. Det handlar mycket om förutsättningarna. F2 uppfattar även att barnskötarna kan känna sig osäkra om de genomför undervisning om inte hon som förskollärare har sagt till dem vad de ska göra.

Barnskötare

Uppfattningar om arbetsfördelning

I arbetsfördelningen uppfattas det av barnskötarna att det finns skillnad i professionerna eftersom förskollärare har högre utbildning. B1 upplever också att erfarenhet har en stor betydelse för yrket och att det är en slags utbildning. Fortbildning och möten på arbetsplatsen uppfattar B2 att det är förskollärarna som får gå på medan barnskötarna får stanna kvar. Hon anser också att förskollärarna ska delge informationen men ges inte alltid tid till detta. B2 tar också upp värderingen av barnskötarna att det inte ska vara att barnskötarna känner sig mindre värda.

“På min avdelning är det bra, vi är likvärda oavsett vad vi har för utbildning så är vi likvärdiga, alla är lika kompetenta och alla kan göra samma saker. [...] Det ska inte vara att förskolläraren vet bäst och det är den som bestämmer och att vi barnskötare är här nere” -B2

Barnskötarna har gemensamma uppfattningar om att alla som vill är delaktiga i arbetsuppgifterna men att det råder en skillnad på tid att genomföra det. B1 och B2 upplever det som att i deras arbetslag man i princip gör allt tillsammans men även om förskolläraren har huvudansvaret är de alla fortfarande lika delaktiga. Att delegera arbetsuppgifter uppfattas snarare som ett ansvar än en god handling och B1 beskriver en upplevelse av att det är en svår kombination att delegera arbetsuppgifter utan att vara överordnad.

“Sen är det ju att förskolläraren ska ta det ansvaret och våga delegera men sen inte ser ner på oss barnskötare” -B1

Hur ansvar i förskolan uppfattas

Det finns stora skillnader i hur förskollärarens ansvar uppfattas av barnskötarna mellan varandra. Det handlar både om att vilja ta ansvaret och att kunna känna trygghet i att inte behöva utan att det istället handlar om vilja och tid vilket B1 lyfter och säger också:

“[...]att det känns tryggt att veta att det här ska förskolläraren göra och det ansvaret ligger på den personen att göra det och tänker också att tillsammans i arbetslaget hjälper man förskolläraren att kunna göra det här. Att det är viktigt att tillsammans oavsett att det ligger hos förskollärare så man tillsammans gör ihop för att det ska funka.” -B1

Planeringstiden lyfter även B2 som en viktig faktor för att barnskötarna ska kunna göra mer och ha mer ansvar i verksamheten, förr hade barnskötarna planeringstid och då kunde de planera aktiviteter och dokumentera utanför barngrupp. B1 har däremot planeringstid och beskriver ett samarbete mellan barnskötare och förskollärare när det gäller utvecklingssamtal. B2 beskriver också att reflektioner och grova planeringar för veckan görs tillsammans i arbetslag en gång i veckan där alla är delaktiga.

“Det står ju att förskolläraren ska stå för undervisning men hos oss står alla för undervisning, i direktiv av förskolläraren.” -B2

Detta beskriver B2 när hon pratar om förskolläraren som mer drivande och tar ansvar över planering men också ett ansvar över att möjliggöra tid för planering för barnskötarna vilket B1 också nämner som ett ansvar.

Ett tydligt ansvarsområde som alla tre barnskötare pratar om är undervisningen och att den är under ledning av förskolläraren, men att den inte är förskollärarens jobb att genomföra själv. B1:s upplevelse kring undervisning beskrivs som en trygghet i och med att förskolläraren har ett ansvar och annat sätt att se på målen vilket skiljer sig från B2:s uppfattning av undervisningen som ser det mer som ett samarbete i ledning av förskolläraren. Här skiljer sig deras livsvärldar åt tydligt och är ett resultat av två olika erfarenheter av arbetslag. B1 upplever att hon själv tar ansvaret för att verksamheten ska fungera då förskolläraren inte gör det och beskriver det tillsammans med att hon har en erfarenhet av rutiner och dokument.

Hur ledarskap i förskolan uppfattas

När det kommer till ledarskap utifrån hur barnskötarna uppfattar så har samtliga lika livsvärld som utgår från att en förskollärare ska vara en ledare och leda barnskötarna samt stötta men det framkommer på olika sätt genom upplevelser av arbetsfördelningen. B2 upplever det som att i hennes arbetslag gör man i princip allt tillsammans men även om förskolläraren har huvudansvaret är de alla fortfarande lika delaktiga. Arbetslaget har även diskuterat nya läroplanen för att alla ska arbeta i samma riktning eftersom läroplanen är tolkningsbar och det är lätt att den tolkas olika även i samma arbetslag.

“Vi försöker lyfta varandra och varandras styrkor”-B2

Men B1 upplever att i hennes arbetslag delar man upp aktiviteter och ansvar utifrån intresse och att man hjälper varandra mycket. B1 upplever henne själv inte som en ledare och tycker det är skönt att vara den som följer och upplever att personligheten har stor betydelse för om man är en ledare eller inte. Hon uttrycker sig också om goda egenskaper för en ledare som medfödda och att det är viktigt med tydlighet: *“bra att ha någon som är lite bam bam”*. B1 uppfattar en ledare som någon man kan förlita och lita på och att det är ledaren som styr och roddar men att barnskötare får också vara delaktiga om förskolläraren anser det, men att förskolläraren är en liten överordnad med sin utbildning.

*“Vi barnskötare får vara delaktiga om förskolläraren anser att vi är behöriga till att hålla i undervisningen så får vi självklart ha det, bli delegerad undervisning och det har funkade väldigt bra”
-B1*

Både B1 och B2 uppfattar förskollärarens tolkade ledarskap som positivt men de uttrycker det på olika sätt. B2 upplever att det höjer förskollärarens status men att de får mer arbete, speciellt administrativt. B1 uppfattar att ett tolkat ledarskap hos förskollärarna är bra då man vet vad man kan förvänta sig av dem och att saker och ting blir gjorda och går framåt.

Utfallsrum

Denna del inriktas mot studiens frågeställningar för att få en överblick över likheter, våra tolkningar av deltagarnas underförstådda likheter och skillnader i deras uppfattningar. Det kommer även synliggöras hypotetiska krockar mellan deltagarnas livsvärldar. Utfallsrummet är inte uttömmande då studien är liten och med få deltagare.

Hur upplever deltagarna att arbetsfördelningen blir till?

Arbetsfördelningen och hur den ser ut är något rektorerna uppfattar liknande då alla uppfattar att man ska hjälpas åt i förskolans verksamhet och att samarbetet behöver fungera mellan personalen. R3 tar även upp utvecklingssamtalen, att de kan genomföras av alla men att förskollärarna ska kunna motivera sitt val av person. R3 utvecklar detta med att uttrycka sig med att det inte är en fråga om rättvisa utan hon upplever att det ska handla om kompetens och att den bästa personen ska genomföra samtal eller aktivitet då detta blir det bästa för barnen. Detta uppfattar även F1 som tar upp att den bäst lämpade ska utföra en aktivitet vilket också kan handla om intresse för aktiviteten. Att dela upp arbete i arbetslaget är en återkommande uppfattning där förskollärarna, två av tre barnskötare och en rektor talar om arbetsfördelningen i verksamheten där alla gör allt. Däremot beskrivs detta på olika sätt i olika arbetslag där tid och vilja begränsar möjligheten att delta i planering av aktiviteter. F3 och F2 beskriver ett självpåtaget arbete då förskolläraren har ett ansvar över undervisningen men att arbetet blir självpåtaget beror på både brist på tid och ovilja hos barnskötarna i arbetslaget. Även barnskötarna lyfter detta som en anledning till att inte ha lika stort ansvar som förskollärarna.

Skillnader i lön uppkommer även här som ett skäl till att göra lika eller ej. Två av rektorerna lyfter skilda uppfattningar om barnskötarens val av arbetsuppgifter i relation till mindre lön än förskolläraren. Uppfattningen av att alla gör samma ställer R3 sig emot med uppfattning om det inte är rätt att de gör samma för olika lön. Uppfattningar av förskollärarens roll i arbetslagen varierar mellan deltagarna och det beskrivs både som delegering, självpåtaget och som ansvar som inte har med yrkesrollen att göra. Alla deltagare talar om barnskötarens värde i arbetslaget men med otydliga ansvarsområden blir behovet av en arbetsfördelning mer synlig där alla parter inkluderas. Uppfattningarna i arbetsfördelningen skiljer sig mer i sina yrkeskategorier än i en jämförelse mellan dem. Detta kan tolkas som att första ordningens perspektiv är bristfällig där det inte finns tydliga riktlinjer på hur en arbetsfördelning ska ske på arbetsplatsen, och att arbetsfördelningen istället baseras på andra ordningens perspektiv, som kan kopplas till deltagarnas egna uppfattningar. Det behöver finnas erfarenhet för att skapa en uppfattning och deltagarnas skilda erfarenheter och därmed verklighet, skildras av deras uppfattningar (Larsson 1986, ss. 12–13).

Arbetsfördelning i förskolans verksamhet uppfattas olika då en förskollärare uppfattar att arbetsfördelningen bara ska ske i en tyst överenskommelse medan rektorerna tydligt beskriver att förskolläraren har ansvaret att fördela uppgifterna till bäst lämpade arbetslagsmedlem. Barnskötarna uppfattar det gemensamma arbetet som ett samarbete i arbetslaget men under ledning av förskolläraren, vilket också förskollärarna har uppfattning av. Det beskrivs genom att barnskötarna är kompetenta och ”*pedagogiska*” där ett delegerande inte blir av vikt utan snarare ett bollande av idéer, och att allt inte är förskollärarens uppgift att genomföra, exempelvis veckobreven. Förskollärarens ansvar över arbetsuppgifter har också visat sig i en bristande form där barnskötare tagit ansvaret och självpåtaget arbete vilket R2 också har erfarenhet av och uppfattar att förskollärare kan brista i sin kompetens vilket resulterar i att barnskötare gör mer. Skillnader mellan barnskötare och förskollärare utbildningar uppfattar R3 och R1 som en anledning till att uppfattningar kan krocka då erfarenheter skiljer dem åt. Alla lyfter dock mångfalden på yrkesverksamma i förskolan och att det finns en vinning i att dela med sig av kunskap och ta hjälp av varandra.

Hur skiljer sig uppfattningarna åt kring begreppet ansvar?

Undervisningen som ansvarsområde uppfattas av alla deltagare tillhör förskollärarens ansvar och ska ledas av förskollärarna, men att alla i arbetslaget kan genomföra den. Dock uppfattar förskollärarna

och rektorerna att förskollärarna har ett ansvar med att ha ett syfte med val av aktivitet samt hålla sig till agendan. När R1 pratar om undervisningen har hon en annan ingång jämfört med de andra. Hon uppfattar att förskollärarna ska ha ett helikopterperspektiv och att förskollärarna behöver steppa upp när det kommer till detta. Förskollärarnas uppfattningar om deras ansvarsområden, som inte tas upp av R3, R1 eller barnskötarna, är det pedagogiska arbetet där de uppfattar att det är ett övergripande ansvar och R2 uppfattar att det också ska finnas en analys kring det pedagogiska arbetet samt kvalitet och utvärdering. Rektorerna uppfattar att förskollärarna har det yttersta ansvaret i arbetslaget vilket också F3 upplever att hon har, att om något händer i hennes arbetslag faller det på hennes axlar. Detta är något som varken F2 eller F1 samt barnskötarna uppfattar vilket blir en krock mellan livsvärldarna när det kommer till om förskollärarna har det yttersta ansvaret eller ej. Ansvaret beskrivs av rektorerna som ett faktum men vad det innebär refereras till läroplanen. R2 beskriver ansvaret som en "*outtalad förväntning*" vilket också förskollärarna upplever, både uttryckligen och genom sina skillnader i svar om vad ansvaret innebär. Uppfattningarna av ett förtydligande av ansvaret skiljer sig åt mellan både förskollärare och rektorer då det i båda grupper finns en deltagare som upplever att det finns ett dokument på ansvarsområden, men de andra deltagarna upplever att det inte finns, och att det måste förtydligas.

Förskollärares utbildning i relation till ansvar var något som barnskötarna och förskollärarna uppfattar som ett rättfärdigande då de genom den högre utbildningen får kunskap som inte barnskötarna har. Rektorerna talar också om utbildningen men i relation till ledarskapet och menar att i och med genomförd utbildning ska förskolläraren ha det ledande uppdraget. F1 och R2 motsäger utbildningens relevans till ledarskapet då de uppfattar att det också handlar om engagemang och upplever att oavsett hög utbildning eller inte, handlar det om viljan och engagemang. R2 upplever att det inte är barnskötarna som brister i kompetens utan förskollärarna, om barnskötarna är med drivna och gör exakt samma saker som förskollärarna. Här möts F1's och R2's livsvärldar där deras uppfattningar om att utbildningen inte alltid ska värderas högst då man inte alltid kan mest ju högre utbildning man har.

Alla tre yrkeskategorier lyfter också lönen som en anledning till att det ska skilja mellan förskollärarens ansvar och barnskötarens där det genom en högre lön är rätt att det ska innebära mer ansvar. Att alla tre har uppfattningen av lönen som ett rättfärdigande, men att de ställer sig olika till utbildningens längd som en anledning till skillnad, är en intressant variation i deltagarnas livsvärldar.

Vilka uppfattningar finns kring förskollärarens ledarskap?

Ledarskap som begrepp tas upp av två rektorer innan det nämns inom en fråga under intervjun. Sex av nio deltagare tar inte upp ledarskap som begrepp innan intervjuaren gör det men beskriver förskolläraren som en ledare och ett beskrivande av en ledarroll som ansvar och har uppdrag att delegera uppgifter. Åtta av nio deltagare beskriver förskolläraryupdraget med begreppen som ingår i ett ledarskap, däremot uttrycker de sig inte med ordet ledare eller ledarskap. Det innefattar snarare begrepp som ansvar och delegering.

När det kommer till förskollärarens ledarskap är förskollärarnas uppfattningar om kollegornas betydelse gemensam, där ledarskapet kan bli ett ledarskap som innebär ett visande med hela handen om man får "*fel*" kollegor som F1 och F3 uttrycker sig. Det förklaras som kollegor som lutar sig tillbaka med en antydning om att förskolläraren har ansvar över verksamheten. Det finns också uppfattningar av kollegor som är initiativtagande och öppen för ett "*bollande av idéer*", vilket blir enligt samtliga förskollärare ett ledarskap där man inte behöver delegera med hela handen. F3 fortsätter med att säga att hon uppfattar ledarskap som komplext och svårt medan F1 uppfattar att en ledares egenskap ska vara medryckande, entusiasmerande men konsekvent med att veta att man själv

inte alltid kan allting. En likhet som barnskötarna uppfattar förskollärarens ledarskap och hur en ledare ska vara är att en ledare ska leda samt stötta barnskötarna. B1 upplever att en ledare är någon man kan förlita sig på och det är förskolläraren som ska styra och rodda samt har överordnande med sin utbildning. Detta tar även R3 upp och hennes uppfattningar är att både rektorerna och barnskötarna har en förväntan på att förskolläraren ska ta sig an ledarskapet och leda arbetslaget. F2 uppfattar också ledarskapet som att guida sina kollegor men upplever att det inte ska vara just så men kopplar ändå ledarskapet till högre studier då man har mer kunskap. Ledarskapet ska ändå inte vara att man hela tiden ska behöva säga till sina kollegor vad de ska göra. R3 och B1 uppfattar ledarskap som att det handlar om en förmåga och att personligheten spelar en viktig roll om man är en ledare eller inte. R3 upplever att vissa har det lättare än andra att ta den rollen medan vissa har svårt för det vilket också R2 uppfattar ledarskap, som en egenskap och förmåga men fortsätter med att säga att ledarskap är svårt och komplicerat.

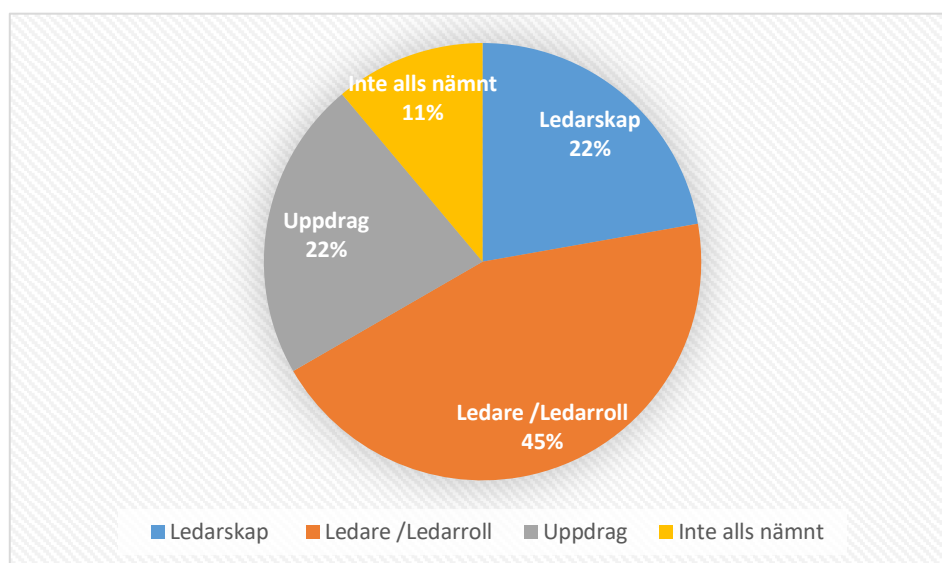
Rektorernas livsvärldar om ledarskap visar på att det är en självklarhet och att det ingår i förskollärarens uppdrag. Detta krockar med förskolläraren och barnskötarnas livsvärldar då de inte har lika tydlig bild om vad ledarskap innebär i förskolans kontext och i förskollärarens yrke. I krocken av dessa två livsvärldar skapas det frustrationer, frågetecken och funderingar om vad ett ledarskap innebär och vilken betydelse det har. En skillnad som syns tydligt är ledarskap i historien vilket R2 upplever har en betydelse över hur ledarskapet ser ut idag och talar om ett ledarskap hos förskollärarna som ett visst ledarskap, mer idag än förr. Detta uppfattar även F3 som tar upp hur ledarskapet har gått från att ha varit fult i förskolans verksamhet till att det ska finnas ett ledarskap. Historien är något som R3, R1, F2, F1 eller barnskötarna inte tar upp i relation till ledarskap vilket kan tolkas som uppfattningen av att historien inte är av vikt för dagens ledarskap. Här möts F3 och R2 livsvärldar men samtidigt krockar med resten av deltagarnas livsvärldar.

Hierarki är något som tas upp av både rektorer och barnskötarna men upplevs på olika sätt. R3's tolkade hierarki uppstaplade utifrån ett led motsäger R2's och barnskötarnas uppfattningar där en hierarki inte ska vara utifrån vilken titel man bär utan det ska finnas ett ansvar utan en hierarkisk struktur.

Diskussion

Syftet med studien är att undersöka *om* och *hur* fenomenet ledarskap uppstår i barnskötarens, förskollärares och rektorers uppfattningar av förskollärares roll i arbetslaget. För att få syn på deltagarnas uppfattningar av ledarskap har arbetsfördelning blivit relevant att undersöka samt vilka uppfattningar som finns om förskollärares ansvar i förskolans kontext. Resultatet visar att det finns olika uppfattningar på vad ett ledarskap i förskolan innebär. Rektorer uppfattar att förskollärares ledarroll är tydlig, både på grund av förskollärares genomförda utbildning och genom styrdokument, och att det både innebär ett ansvar att leda arbetslaget och undervisningen mot gemensamma mål. Det krockar med vad barnskötare och förskollärare uppfattar av förskollärares roll i arbetslaget där det finns uppfattningar av att det är otydligt både vad ledarskapet innebär och vad som förväntas av dem, samt deras förväntningar av kollegor och rektor.

På grund av jämlikhetskulturen och det känsliga klimat som är i förskolan har intervjuerna startat med frågor som gäller deltagarnas upplevelser av arbetsfördelning och ansvar. Detta för att vi ska kunna se om deltagarna själva väljer ledarskap som begrepp eller andra sätt att beskriva fenomenet genom. Genom vårt avvaktande av introduktion av begreppet ledarskap undviker vi att skapa en ”klämd” situation som kan uppstå med ett laddat begrepp vilket ledarskap kan uppfattas som. Deltagarna kan också förklara med sina egna upplevelser, enligt studiens syfte, *om* ledarskap uppstår. Nedan presenteras ett cirkeldiagram som visar fördelningen mellan deltagarnas uppfattningar om förskollärares roll relaterar till fenomenet ledarskap.



Det är få deltagare som på egen hand uppfattar att förskollärares uppdrag relateras till ett ledarskap och resultatet visar att det bara är rektorer som gör den kopplingen. Det kan bero på att dem har en ledarutbildning, vilket ingår i rektorsutbildningen, och erfarenheter från skolans värld. Inman (2007, ss. 134–135) skriver om ledarskap som förmåga som du inte erövrar genom utbildning eller fortbildning, utan genom livserfarenhet och viktiga personer. Forskaren menar att utbildning om ledarskap är bristfällig för lärare inom skolan vilket vi också ser i resultatet gällande förskolan. Vidare visar resultatet att nästan hälften av deltagarna kopplar förskolläraryrollen med en ledarroll och

begreppet ledare. Det var endast en deltagare i studien som inte nämnde begrepp som förknippar förskollärare till ledare. Dessa kopplingar kan ses som tolkningar av förskollärarens uppdrag och ansvar som en ledare vilket även Eriksson (2014, s. 2) beskriver i sin artikel om förskollärarens förtydligande ansvar. Ledarskap i den svenska läroplanen är inte ett begrepp som använts däremot används begreppet *ansvar* vilket Eriksson (2014) och Eriksson, Svensson och Beach (2018) tolkar som ett ledarskap. Idag har begreppet *leda* inkluderats i läroplanen vilket kan tolkas som ett ytterligare steg närmre ett tolkat ledarskap. Att vara en ledare eller ha ett ledarskap visar sig enligt resultatet skiljas åt då deltagarna ofta benämner en ledare istället för ett ledarskap. Vi tolkar det som att få, ha eller ta ett ledarskap innefattar en hierarki (jfr Eriksson, Svensson & Beach 2018, s. 63; Børhaug & Lotsberg 2014, s. 13) medan att vara en ledare innebär ett guidande och lämpar sig bättre in i jämlikhetskulturen.

Att det finns oklarheter i vad förskollärarens ledarroll innebär, kan bero på att det finns en försiktighet kring ledarskap baserat på att ledarskap i förskolan är ett nytt fenomen och ett känsligt område. Detta beskriver Eriksson (2014, s. 9) och Eriksson, Svensson och Beach (2018, s. 70) också i koppling till att det finns skillnader i arbetsuppgifter som har förändrats över tid, när det förut varit ett demokratiskt ledarskap där alla kan ta ansvar till att det idag är förskollärarens uppdrag att genomföra. Deltagarna i studien beskriver ledarskap som *luddigt, komplext*, att det *inte alltid lätt* och att det krävs *en viss typ av ledarskap* vilket kan bero på det sena tillägget i läroplanen som inte lett till en implementering av styrdokument och andra dokument som ska klargöra förskollärarens roll och ledarskap (Eriksson 2014, s. 2). Förskollärarens ledarskap beskrivs också av deltagarna i begrepp som *status* och *hierarki* vilket Eriksson, Svensson och Beach (2018, s. 63) antyder att ett sådant ledarskap inte är en fungerande strategi i förskolan på grund av dess historia och kvarvarande spår av platta och demokratiska organisation. Förskolans verksamhet och arbetslagets harmoni är mer komplicerat än hierarki, och förskolans miljö beskrivs som intim samt med vikt av enighet (Aasen 2010, s. 298; Eriksson, Svensson och Beach 2018, s. 63). Ingen av förskollärarna uttrycker att de avstår från att delegera arbetsuppgifter på grund av en önskan om harmoni i arbetslaget utan snarare att de inte är ledare som personer. De upplever harmoni när arbetskamraterna vet vad som ska göras och att alla i arbetslaget hjälps åt med det, vilket också bidrar till en utmaning att bygga och behålla ledarskap enligt Bøe & Hognestad (2014, s. 144) och Hard & Jónsdóttir (2013, s. 15). En förmåga eller egenskap är det flera deltagare i studien som upplever att en ledare ska besitta, men idag förstås ett ledarskap enligt forskarna som en process och influens (Ludvigsson, 2009, s. 40; Rantatalo et al. 2016, s. 6) vilket kan liknas det deltagarna upplever som ett ansvar över att leda arbetslaget framåt och entusiasmera.

Resultatet visar att förskollärarens roll och ledarskap är relaterat till vilka kollegor som förskollärarna har närmast sig. Rollen kan både innebära att delegera uppgifter eller ha ett demokratiskt ledarskap och en tyst överenskommelse om vem som gör vad och när. För att kommunikationen ska flyta på krävs det "rätt" kollega med ett ömsesidigt intresse, motivation och förståelse mellan kollegorna, då yrket kräver ett tätt samarbete (Børhaug och Lotsberg 2014, ss. 9–10; Voogt, Pieters & Handelzalts 2016, ss. 133, 136). Det finns motsättningar till att delegera ansvar till kollegor bland förskollärarna, där ett ledarskap inte vill tas, utan gärna ser ett arbete utifrån ett demokratiskt arbetssätt. Trots detta finns det en utbredd medvetenhet hos alla deltagare att det är förskolläraren som har ansvaret att leda undervisningen mot de gemensamma målen för verksamheten (Børhaug & Lotsberg 2014, s. 10). Jónsdóttir (2012, s. 42) skriver om att alla i ett arbetslag ibland tar ett ledarskap och enligt Bøe och Hognestad (2017, s. 135) finns det alltid behov av en nyckelperson i ett arbetslag som har inflytande och tar ansvaret samt att delegera. Att delegera ut arbetsuppgifter till kollegor som är mindre

kvalificerade anser dock Hard och Jónsdóttir (2013, s. 17) är oansvarigt vilket också kom fram som en uppfattning av en rektor i relation till förskollärarens ansvar.

I resultatet kan det utläsas flera strategier för att ta sig an ledarskapet liksom de som beskrivs i tidigare forskning. Olika ledarskap beskrivs av olika yrkesverksamma och trots att fenomenografin motsätter sig teoretiska ramverk på en verklighet kommer vi kort att tydliggöra vilka ledarskapsteorier som blir synliga i deltagarnas uppfattningar. Begrepp som används av deltagarna i deras uppfattningar om förskollärare är: *leda och stå bakom sitt arbetslag, medryckande, entusiasmerande, stöttande, lita på, styr och roddar, hålla agendan och guidande*. Det demokratiska ledarskapet där alla gör lika anser vi inte syns här, det beskrivs snarare en ledare som finns nära sina kollegor för att antingen leda mot ett mål eller finnas till hands om det behövs. Det har liknelser med ett relationellt ledarskap som beskrivs av Ludvigsson (2009, s. 41), Griffith, Roberts & Price (2019, s. 34), Voogt, Pieters & Handelzalts (2016, ss. 133, 136) som egenskaper betydande för en god och effektiv ledare. Det som sticker ut är *att våga ta ledarskapet och att vara överordnad* där uppfattningen visar på en hierarki där förskolläraren beskrivs med ett ansvar som hen inte tagit. Eriksson, Svensson och Beach (2018, s. 63), Børhaug & Lotsberg (2014, s. 13) och Eriksson (2014, s. 2) skriver om komplexiteten om att integrera hierarki i förskolan på grund av dess historia och det nära samarbetet med kollegorna vilket också Aasen (2010, s. 298) tar upp i relation till ett intimt klimat. Det lilla denna studie tar upp om ledarskapsteorier, visar på en svårighet i att få förskolans komplexa verksamhet att passa in i ett teoretiskt ramverk vilket också Bøe & Hognestad (2017, s. 144) beskriver och därmed har tagit fram hybrid-ledarskap som en kombination av många ledarskapsteorier. Ledarskap i interaktion har hybrid-delar i sig när ledarskapet balanserar tillit, deltagande och stötning med kontroll, auktoritet och makt. Hybrid-ledarskapet kan liknas vid det transformerande ledarskapet där flera ledar-attribut är mixade och används tillsammans. Bøe och Hognestad (2017, ss. 140–143) skriver om dagens förskollärare med många val och beslut som utmanar det gamla demokratiska ledarskapet vilket resulterar i ett ökat ansvar och tillskriver förskolläraren en starkare ledarroll.

Trots att ingen av deltagarna i studien kopplar i direkta ord ledarskapet och jämlikheten som råder i förskolan till det kvinnodominerade yrket som förskolan är, kan vi inte låta bli att göra den likheten som litteraturen gjort. Alla deltagare i studien uppfattar att det är viktigt med en bra relation mellan kollegor i arbetslaget och de lyfter ett undvikande av att "peka med hela handen" gällande arbetsfördelningen och delegering för att undvika konflikter i arbetslaget. Eriksson (2014, s. 3) skriver om relationen mellan den platta organisationen och ett kvinnodominerat yrke, där vänskap och likhetsprinciper komplicerar arbetet och ledarskapet. Hard och Jónsdóttir (2013, s. 7) och Griffith, Roberts och Price (2019, s. 38) skriver om feminina ledarstrategier i begrepp som relation, kommunikation, demokrati och deltagande, vision och ansvarstagande vilket de beskriver som mer önskvärda och mindre hierarkiska strategier. Dessa föredras bland arbetande i förskolan vilket även vi sett i vår studie, en tydlig ledare men med hänsyn till sina kollegor, är en fungerande ledarstrategi.

Resultatet visar att det finns en blandad åsikt om hur ledarskapet ska föras, och Ludvigsson (2009, s. 161) skriver om en upplevelse av ovilja bland lärarna i skolan att ändra det traditionella arbetssättet i rädsla att tappa sin auktoritet och status. Förskollärarna i denna studie vill snarare inte ha en auktoritet, men de förstår och accepterar att de har ett ansvar som förskollärare, men de vill leda tillsammans med sina kollegor vilket också finns en önskan av hos barnskötarna. För att höja förskollärarens profession och status kan en möjlighet vara att ta efter skolan mönster och strategier och anta sig ledarskapsrollen som behövlig, och inte klassa den som tabu eller ful. Inman (2007, ss. 134–135) lyfter vikten av kunskap om ledarskap, och att den är bristfällig men med rätt kunskap om ledarskap i förskolan kan arbetet effektiviseras. Risker med en väg mot en traditionell skolstruktur är att en hierarki skapas och

det blir tydligare statusskillnader, men med kunskap inkluderas förståelsen av arbetslagets samarbete som komplement till varandra (Voogt, Pieters & Handelzalts 2016, ss. 133, 136). Genom kunskap om ledarskap kan också förskollärarna höja sin profession och genom att med rimliga krav och rätt kunskap, ges förskollärarna en chans att bli de pedagogiska ledare som beskrivs i läroplanen (Jónsdóttir 2012, s. 124)

I resultatet syns det att det finns olika uppfattningar om vad ett ledarskap och vad förskollärarens ledarskap innebär. Det finns skilda uppfattningar om hur förskolläraren ska axla sitt ledarskap där rektorerna uppfattar att det är en självklarhet att förskolläraren ska ta ledarskapet på grund av att de har en förskolläraryt utbildning, utan rektorernas vetskap om det ingått ledarskap i utbildningen eller inte. Förskollärarna och barnskötarna har uppfattningar om att förskolläraren har ett uppdrag att leda arbetslaget mot ett mål men att de anser det oklart hur det ska göras samt vilka områden som ledarskapet gäller. I resultatet visas att rektorer och förskollärare påpekar att förskollärarna, på grund av att rektorn får ett större ansvar över fler förskolor, får ta ett större ansvar och agera mellanchefer. Bøe och Hognestad (2017, s. 134) tar upp förskollärare som mellanchefer fast i relation till kraven på pedagogiska resultat och ser detta som en anledning till provokation för ett mer hierarkiskt ledarskap.

Förskollärarna uppfattar att läroplanen är tolkningsbar vilket också Eriksson, Svensson och Beach (2018, ss. 70, 72–73) skriver om vilket försvårar för dem att skapa sig en uppfattning om vad läroplanens skrivningar om ledarskapet innebär i praktiken och behöver därmed både förtydligas och finnas tydliga riktlinjer. Även forskare har svårt att definiera begreppet ledarskap och Inman (2007, ss. 10, 134–135) visar i sin studie att det krävs mer utbildning för att få förståelse av ledarskapet. Detta går även att se i resultatet där rektorerna, som har en utbildning och tidigare erfarenheter av ledarskap, har en klarare bild av vad förskollärarens ledarskap i arbetslaget innebär.

Betydelse för praktiken och professionen

Studiens resultat är baserat på avgränsat material på grund av studiens storlek samt tidsomfattningen och kan inte generaliseras. Däremot visar denna studie hur det kan se ut i förskolor i Sverige.

Resultatet av studien visar att det finns ett ledarskap i förskolan, men att det är både otydligt och komplext. Men med medvetenhet om förskolans historia och dess betydelse samt goda ledaregenskaper, kan förskolläraren axla en ledarroll i arbetslaget. Vad som är goda ledaregenskaper varierar från person till person, enligt deltagarnas uppfattningar, och på grund av förskolans intima arbetsklimate är det viktigt att tillsammans i arbetslaget reflektera kring vad en ledarroll i förskolan innebär. Vi hoppas genom denna studie att tanke väcks hos pedagoger om vilka uppfattningar en har av ledarskap i förskolan, och vad ens kollegor och chef har för uppfattningar. Finns det likheter och skillnader? Finns det några konsekvenser av dessa skillnader? Genom att se till sig själv och sina kollegor, tillsammans med kunskap från tidigare forskning, exempelvis jämlikhetskulturen, kan arbetslaget tillsammans utveckla ett effektivt arbetssätt och ett harmoniskt arbetsklimate.

Studiens ämne är ett obeforskat område vilket för oss blir ännu viktigare att studera eftersom vi nu ska ut i arbetslivet, leda ett arbetslag och därmed veta vad som förväntas av oss i och med den nya läroplanens (Lpfö 18) uttryck om förskollärarens ledarroll och ansvar. Denna studie har hjälpt oss att få en uppfattning av hur förskollärarens ledarskap både kan se ut och kan uppfattas av olika personal i förskolan, vilket blir för oss en hjälp för vårt kommande uppdrag. Då vår utbildning inte gav någon form av ledarskapsutbildning anser vi att studien har en betydelse för både praktiken och för vår

profession då ledarskapet är både komplext och otydligt (Inman, 2007, s. 141; Eriksson 2014, s. 9; Eriksson, Svensson & Beach 2018, s. 70). Det blir även tydligt för läsarna att förskollärarens ledarskap uppfattas som otydligt utifrån förskollärarna själva och att det måste förtydligas både i skrift och från ledning; vad som egentligen förväntas av förskollärarna. Studien kan då bidra till en ödmjukhet från ledningen till de som ingår i arbetslaget, i och med det ändrade uttrycket i Lpfö 18, och förväntan på förskollärarens ledarskap. Ledarskapet är enligt studien inte tydligt för dem som arbetar i praktiken, medan ledning och rektorer uppfattar ledarskapet som en självklarhet, och anser detta vara tydligt formulerat i styrdokument och läroplanens skrivningar. Om så är fallet, kanske en implementering av riktlinjer bör göras.

Genom egna erfarenheter finns det stora variationer mellan arbetslag hur en arbetsfördelning sker, ibland behövs delegering med hela handen, ibland behövs vägvisning och riktning, och ibland flyter arbetet på och alla vet vad de ska göra. Varför detta varierar kan vi bara resonera kring, kanske beror det på personligheter likt denna studie visar, men att det varierar är ett faktum och hur det ska hanteras kvarstår. En lösning kan vara att aktivt arbeta med ansvar och fortbildning för alla verksamma i förskolan angående verksamhetens måluppfyllelse och strategier för att nå dit. På detta sätt underlättas ledarskapet då kompetens, motivation och förståelse för verksamheten reflekteras kring tillsammans (Børhaug & Lotsberg 2014, s. 9). Detta kommer att återkomma under nästa del, vidare forskning.

Vidare forskning

Vidare forskning om fenomenet ledarskap kan vara att undersöka vidare om anledningarna till att ledarskapet varierar och vilka variationer det i så fall finns. Är det personligheter? Är det riktlinjer på förskolan? Är det fortbildning? Genom att undersöka detta kan också ledarskap i förskolan befrias från titeln som fullt och tabu. En inriktning på studie kan också handla om vilka fungerande strategier som finns för att få ett fungerande ledarskap i den intima arbetsplatsen som förskolan är? Däremot behöver den undersökningen göras över en större tid och med fler deltagare för att få ett större perspektiv på hur det kan se ut, och därmed göra data till mer representativ. Aasen (2010, s. 298) beskriver att förskolans miljö är intim och Hard & Jónsdóttir (2013, s. 15) menar att det är en utmaning att bibehålla ett ledarskap då man önskar att en ledare ska vara jämlik sina kollegor och diskursen om snällhet påverkar ledarskapet i förskolan. Enligt detta går det inte att balansera ledarskap med förskolans komplexitet och tabun mot ledarskap vilket dock förväntas ske av rektorer och deras tolkning av läroplanen.

Förslag till vidare frågeställningar

- Vilka strategier syns för att hantera de olika arbetslagen?
- Vilka praktiska åtgärder kan hjälpa ett ledarskap i förskolan?
- Vad påverkar ledarskapet?

Ännu en inriktning på studie kan vara att undersöka den enkla frågan om vad ett ledarskap i förskolan innebär. Dock kan denna studie bli svår att genomföra då personligheter och tolkningar om riktlinjer varierar och därmed behövs studien bestå av mycket data. En komplikation kan vara att det just är tolkningsbart och om det finns några rätt och fel, vad som ingår i ledarskapet. En studie om hur ett ledarskap praktiseras av förskollärare vore också intressant för att se hur förskollärare agerar verbalt och genom kroppsspråk gentemot sitt arbetslag och hur de tar sig an rollen i praktiken. För att

genomföra en sådan studie behövs mycket kunskap om ledarskapsstilar och strategier och skulle med fördel genomföras genom en observationsstudie.

Referenser

- Aasen, W. (2010). Førskolelæreren som teamleder og samarbeidspartner – ledelsesdilemmaer i barnehagen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(04), ss. 293-305.
- 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 kollegafellskap till ledelsehierarki? De pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprocess. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning* 7(13), ss. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.7577/nbf.628>
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2.2. uppl., Malmö: Liber.
- Dahlgren, L-O & Johansson, K. (2015). Fenomenografi. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. Malmö: Liber AB, ss. 162–174.
- Dahlin- Ivanoff, S. (2015). Fokusgruppsdiskussioner. I Ahrne, G. & Svensson, P. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber, ss. 81–92.
- Eriksson, A. (2014). Förskollärarens förtydligade ansvar – en balansgång mellan ett demokratiskt förhållningssätt och att utöva yrkeskunskap. *Tidsskrift 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., 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.
- Eriksson - Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I Ahrne, G & Svensson, P. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber ss. 34–54.
- Fägerborg, E. (2011). Intervjuer. I Kaijser, L. & Öhlander, M. (red.) *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur, ss. 85–112.
- Griffith, O. Roberts, L. & Price, J. (2019). Desirable leadership attributes are preferentially associated with women: A quantitative study of gender and leadership roles in the Australian workforce. *Australian Journal of Management*, 44(1), ss. 32–49. DOI: 10.1177/0312896218781933
- Göhl -Muigai, A-K. (2004). *Talet om ansvar i förskolans styrdokument 1945–1998: en textanalys*. Diss: Örebro Universitetsbibliotek.

- Hard, L. M. & Jónsdóttir, A. (2013). Leadership is not a dirty word: Exploring and embracing leadership in ECEC. *European early childhood education research journal*. 21(3), ss. 311-325 DOI: 10.1080/1350293X.2013.814355
- Inman, M. (2007). *The journey to leadership. A study of how leader-academics in higher education learn to lead*. Diss: The University of Birmingham.
- Jónsdóttir, A. H. (2012). *Professional Roles, Leadership and Identities of Icelandic Preschool Teachers: Perceptions of Stakeholders*. Diss: London: University of London.
- Krokmark, T. (2007). Fenomenografisk didaktik – en didaktisk möjlighet. *Didaktisk Tidskrift*. 17(2–3), ss. 1–50.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys- exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Ludvigsson, A. (2009). *Samproducerat ledarskap. Hur rektorer och lärare formar ledarskap i skolans vardagsarbete*. Diss: Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Löfdahl, A. (2014). God forskningssed- regelverket och etiska förhållningssätt. I Löfdahl, A., Franzén, K. & Hjalmarsson, M. *Förskollärarens metod- och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber, ss. 31–43.
- Lpfö 98. *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket.
<http://ncm.gu.se/media/kursplaner/forskola/1998.pdf>
- Lpfö 98 (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98: reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket.
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2011/curriculum-for-the-preschool-lpfo-98-revised-2010>
- Lpfö 18 (2018). *Läroplan för förskolan Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket.
<https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/laroplan-lpfo-18-for-forskolan>
- Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, ss. 177–200.
- Pripp, O. (2011). Reflektion och etik. I Kaijser, L. & Öhlander, M. (red.) *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur, ss. 65–84.
- Rantatalo, O., Haake, U., Lindberg, O., Sparrhoff, G. & Bäck, T. (2016). Den pluralistiska ledarskapsforskningen: en översikt över svenska avhandlingar om ledarskap 2003–2014. *Nordiske Organisationsstudier*. 18(3), ss. 3–29.
- Riddersporre, B. (2010). Ledarskap i förskolan. I Riddersporre, B & Persson, S. (red.) *Utbildningsvetenskap för förskolan. 1. utg.* Stockholm: Natur och kultur, ss. 211–227.
- Svensson, P. & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I Ahrne, G. & Svensson, P. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber, ss. 17–31.

Thornberg, R. & Fejes, A. (2015). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I Fejes, A. & Thornberg, R (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. Malmö: Liber, ss. 256–278.

Uljens, M. (1989). *Fenomenografi - forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Voogt, J. M., Pieters, J. M. & Handelzalts, A. (2016). Teacher Collaboration in Curriculum Design Teams: Effects, Mechanisms, and Conditions. *Educational Research and Evaluation*. 22(3), ss. 121–140. DOI:10.1080/13803611.2016.1247725

Öhlander, M. (2011). Analys. I Kaijser, L. & Öhlander, M. (red.) *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur, ss. 265–296.

Bilagor

Bilaga 1

Samtyckesblankett

Hej

Vi är studenter på Barn- och Ungdomsvetenskapliga Institutionen, avdelningen för förskollärarytbildning och förskoleforskning vid Stockholms universitet. Inom ramen för vår sista och avslutande kurs på förskollärarytbildningen ska vi skriva ett examensarbete. Vår studie kommer handla om Förskollärarens roll i arbetslaget.

För att samla in material till arbetet skulle vi vilja genomföra en intervjustudie. Tillfället kommer vara en gång mellan 30 min -1 timme.

Ett självständigt arbete är reglerat av regler om tystnadsplikt, dataskyddsförordningen (GDPR) samt Vetenskapsrådets skrift om God Forskningssed. Detta innebär exempelvis att personalens och förskolans identitet inte får avslöjas och att fullständig konfidentialitet gäller. Allt insamlat material kommer därmed att avidentifieras och inga listor/register över personuppgifter kommer att upprättas. Det dokumenterade materialet får endast användas för vår egen bearbetning och analys samt sammanställas i en uppsats. Materialet kommer att förstöras efter att uppsatsen är godkänd. Uppsatsen kommer att publiceras digitalt.

Med detta brev vill vi be om ditt medgivande för din medverkan i studien. All medverkan är frivillig och kan när som helst avbrytas. Samtycker du till studien så skriver du under bifogad blankett

Önskar du ytterligare information är du välkommen att kontakta oss studenter eller vår handledare vid Stockholms universitet

Vänliga hälsningar Josephine Aronsson och Natali Öberg

Natali Öberg och Josephine Aronsson

Isabelle Letellier (handledare)

Stockholms Universitet

Barn och Ungdomsvetenskapliga Institutionen

106 91 Stockholm

Förfrågan om samtycke till medverkan i studie. Om du inte samtycker till medverkan är det bara att bortse från detta brev.

Jag MEDGER att jag vill delta i studien.

Underskrift

.....

Namnförtydligande och yrkestitel

.....

Bilaga 2

Intervjuguide

Innan intervju:

Tack för att du kan medverka i vår studie. Du har fått information om studiens syfte och skrivit under en samtyckesblankett om medverkan. Studien är frivillig och du kan avböja din medverkan när som helst. Intervjun kommer att spelas in och allt kommer att avidentifieras och inspelningen kommer att förstöras när studien är färdig.

Frågor

Berätta om dig själv och din yrkesverksamma tid i förskolan

Berätta om arbetslagets arbetsfördelning

Upplever du att det finns behov av en arbetsfördelning?

Utveckla

Beskriv de områden du upplever förskollärare har mer ansvar över

Vilka uppfattningar har du om förskollärare roll i arbetslaget?

Uppfattar du att det finns skillnader i yrkesrollerna, förskollärare och barnskötare?

Vad innebär ett ledarskap i förskolans kontext?

Hur ser du på att förskollärare har fått ett tolkat ledarskap?

Vilka personer upplever du har påverkan på ditt/förskollärarens (eventuella) ledarskap? *(denna fråga riktades enbart till förskollärare och rektorer)*

Läroplanscitrat för diskussion för alla

”Förskollärare ska leda de målstyrda processerna och i undervisningen ansvara för att:

– Planering och genomförande utgår från läroplanen och från det kunnande och det erfarenheter som barnen tidigare har tillägnat sig” (lpfö18, s.19).

Efter intervju:

Tacka för deltagarens medverkan i studien.

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se



Stockholms
universitet